

Stakeholderpartizipation in der Schule: ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive

Ammann, Markus

Postprint / Postprint

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ammann, M. (2009). *Stakeholderpartizipation in der Schule: ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive*. Mering: Hampp. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-324539>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Markus Ammann:

**Stakeholderpartizipation in der Schule.
Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule
aus mikropolitischer Perspektive**

ISBN 978-3-86618-337-7, Rainer Hampp Verlag, München u. Mering 2009, 336 S., € 32.80

Partizipation ist Ausdruck von Schulkultur und prägt diese zugleich. Dieses Buch geht der Frage nach, inwieweit Stakeholder, die in und von der Organisation Schule betroffen sind, an dieser partizipieren. Vor dem Hintergrund einer mikropolitischen Analysefolie wird die Fragestellung an Hand einer qualitativen Einzelfallstudie untersucht, die an einer berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schule in Österreich durchgeführt wurde. Diese Arbeit stellt einen Beitrag zur Diskussion zum Umgang mit pädagogischen Innovationen in Schulen dar und schließt mit einem Ansatz einer Organisationstheorie für Schulen, der die Besonderheiten und Spezifika von Schulen – bspw. pädagogischer und gesellschaftlicher Auftrag – berücksichtigt. Der diskutierte Ansatz kann als Ausgangspunkt dienen, um strukturelle Änderungen und deren Auswirkungen auf schulische Handlungen zu analysieren und zu thematisieren.

Schlüsselwörter: Organisationstheorie, Mikropolitik, Schulentwicklung,
Stakeholder, Partizipation, Pädagogische Innovationen,
Einzelfallstudie

Dr. *Markus Ammann* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Organisation und Lernen (Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung) der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Markus Ammann

Stakeholderpartizipation in der Schule

Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie
der Schule aus mikropolitischer Perspektive

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86618-337-7
DOI 10.1688/9783866183377
1. Auflage, 2009

© 2009 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Marktplatz 5 D – 86415 Mering
www.Hampp-Verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.*

Liebe Leserinnen und Leser!

Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.

Vorwort

Dieses Buch basiert auf der Dissertation, die ich im Dezember 2008 an der Betriebswirtschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck eingereicht habe. An einigen wenigen Stellen wurde die Arbeit gegenüber der eingereichten Dissertation gestrafft und sprachlich – insbesondere die Interviewpassagen – verfeinert. Somit sollte an dieser Stelle ursprünglich auch eine Metapher für den Weg stehen, den man geht, wenn man eine Dissertation schreibt. Doch ein Gespräch beim Besteigen der Serles – der Hausberg der Innsbrucker – im Sommer 2008 brachte mich von diesem Vorhaben wieder ab. Das Argument lautete: „Das ist zu platt, alle machen das!“ Dieses kleine Beispiel veranschaulicht, wie viel – und vor allem wo überall (immerhin ca. 2.000 Meter über dem Meer!) – mein Umfeld in diese Arbeit investiert hat und dazu beigetragen hat, dass diese nun beendet werden konnte. Ich hatte das Privileg, diese Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Organisation und Lernen an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck schreiben zu dürfen. So trugen sowohl mein berufliches, wie auch mein privates Umfeld zum Entstehen dieser Arbeit bei, wenngleich die Trenngrenze manchmal sehr unscharf ist. Deshalb ist es mir auch ein Anliegen, an dieser Stelle einigen Personen zu danken, die zum Gelingen dieser Arbeit maßgeblich beigetragen haben, wenngleich ich nicht alle nennen kann!

Mein erster Dank gilt jener Schule, die vor mittlerweile über zehn Jahren zum Fundament meiner Ausbildung beigetragen hat und mich auch im Zuge dieser Arbeit nochmals tatkräftig unterstützte. Stellvertretend für alle, die in welcher Form auch immer – Interviews, Zustimmung zum Forschungsvorhaben, Zulassen von Beobachtungen, Koordinationsarbeiten, usw. – zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, sei hier der Schulleiter Dir. HR Mag. Werner Mitterlechner genannt. Er hat mich in meinem Anliegen und bei der Organisation der Einzelfallstudie nach Kräften unterstützt und immer ein offenes Ohr für meine Wünsche und Probleme gehabt.

Mein zweiter Dank gilt Frau Univ.-Prof. Dr. Annette Ostendorf. Als Professorin für Wirtschaftspädagogik am Institut für Organisation und Lernen ist sie Vorgesetzte und Doktormutter gleichermaßen. Als Vorgesetzte hat sie mir den Freiraum gewährt, um diese Arbeit anfertigen zu können, damit ich diese auch zeitgerecht be-

enden konnte. Diesen Freiraum zu bekommen ist alles andere als selbstverständlich. Als Doktormutter schärfte sie meinen Blick für das theoretische Arbeiten und Argumentieren, wie auch für das wissenschaftliche Schreiben. Sie war mir beim Erstellen dieser Dissertation eine zuverlässige und unterstützende Ansprechpartnerin, die selbst in arbeitsintensiven Phasen andere Tätigkeiten zurückstellte, um sich meiner Arbeit zu widmen.

Mein Zweitbegutachter Herr a. o. Univ.-Prof. Dr. Manfred Auer war mir in den vergangenen Jahren verlässlicher Ansprechpartner und wertvoller Begleiter. Er nahm sich nicht nur geduldig meines Themas an und zeigte Verständnis für meine langen theoretischen Interpretationen des mikropolitischen Zugangs. Darüber hinaus hat er auch so manch – möglicherweise auch durch die Interpretationen verursachten – mikropolitischen Knoten in meinem Kopf gelöst und seine Anmerkungen haben wesentlich zur theoretischen Schärfung der Arbeit beigetragen. Es ist einfach fein, wenn man bei einem Problem ein paar Türen weiter klopfen kann.

Frau Ass.-Prof. Dr. Heike Welte gebührt ein außerordentlich großes Dankeschön! Ihre freundschaftlich-kollegiale, fordernde und fördernde Art hat diese Arbeit erst möglich gemacht. Zahlreiche Hinweise, Gespräche und Rückmeldungen zu verschiedenen Textteilen trugen wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit bei. Vor vielen Jahren machte ich in ihrem Seminar meine ersten wissenschaftlichen Gehversuche und verfasste meine erste Seminararbeit. Ich hoffe, dass ich in dieser Arbeit nicht nur die damalige Rückmeldung, dass ich zu wenig mit indirekten Zitaten gearbeitet habe, berücksichtigen konnte. Und, dass Du am Ende die ganze Arbeit nochmals Korrektur gelesen hast, getraue ich mich hier kaum noch zu erwähnen. Danke für alles!

Meine KaRö-Freunde – das ist der Name unseres Dissertantenarbeitskreises – haben auf unterschiedlichste Art und Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen: Bettina, Christian, David, Gabi, Maria, Michael und Regine. Seien dies die spontanen EDV Fragen, die ich so oft gestellt habe, Probleme beim Formatieren, der gemeinsame Besuch von Kongressen, das Abnehmen von Arbeit – wie Prüfungsaufsichten – in arbeitsintensiveren Zeiten, das Besteigen eines Berges im Sommer, das gemeinsame Shoppen, das Ertragen meiner Launen, als ich aufhör-

te zu rauchen, das Besuchen eines Eishockeyspiels, inhaltliche oder auch einfach nur die gemütlichen und geselligen Gespräche mit Euch und noch vieles mehr. Danke! Unsere Sekretärinnen Christa, Ingrid und natürlich auch Inge haben mir durch das Abnehmen von Arbeit wesentlichen Freiraum verschafft. Ob dies Scanarbeiten waren oder auch andere organisatorischen Tätigkeiten, jederzeit konnte ich mit meinen Problemchen zu ihnen und fand stets ein offenes Ohr.

Alle Freunde aufzuzählen, die nach dem Fortschritt dieser Arbeit gefragt haben, mir gut zugeredet haben, mit mir zum Eishockey gingen, unvergessliche Ausflüge an den Gardasee oder nach Bonn machten oder in welcher Form auch immer in meinem Leben präsent sind, ist hier kaum möglich, weshalb ich Euch allen danke. Stellvertretend für Euch seien an dieser Stelle Tina und Michael mit meinem Patenkind Marlene genannt. Sie haben in den vergangenen Jahren unermüdlich an meine Tür geklopft und sorgsam darauf geachtet, dass ich vor lauter grübeln nicht verhungere! Ich werde unsere gemeinsame Zeit in der K4 nie vergessen.

Zu besonderem Dank bin ich Sabine verpflichtet. Sie hat in den vergangenen Jahren sehr viel für mich getan: Bine hat sich mit mir gefreut und mit mir gelitten, die Arbeit gelesen und korrigiert, mich in schwierigeren Stunden aufgemuntert und in schönen mit mir gelacht. Sie hat mich auf andere Gedanken gebracht und wenn es nötig war, hat Bine mich auch mal von meinen philosophischen Höhenflügen in die Realität zurückgeholt. Sie hat so viel mehr für mich getan. Bine, Du warst und bist einfach da für mich: Danke!

Mein letzter Dank gilt meiner Familie. Allen voran meiner Mutter und meinem Vater, meinem Bruder Andreas mit seiner Lebensgefährtin Daniela und der kleinen Sarah und meinem Bruder Markus. In all den Jahren ist mir meine Familie bedingungslos zur Seite gestanden. Meine Familie hat mir meine Ausbildung ermöglicht und meine Vorhaben nicht nur geduldig mitgetragen, sondern auch noch nach Kräften unterstützt. Ohne meine Familie würde diese Arbeit nicht existieren. Ich danke Euch von ganzem Herzen!

Markus Ammann
Innsbruck, im April 2009

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	IX
Abbildungsverzeichnis.....	XIII
Tabellenverzeichnis.....	XIV
Abkürzungsverzeichnis.....	XV
<u>1. Einleitung</u>	<u>1</u>
1.1. Wirtschaftspädagogischer Betrachtungsfokus und Forschungsfragen.....	2
1.2. Theoretische Positionierung.....	7
1.3. Aufbau und Struktur der Arbeit.....	19
<u>2. (Mikro-) Politik und Partizipation – Theoretischer Bezugsrahmen.....</u>	<u>21</u>
2.1. Politik in der Organisationstheorie.....	22
2.2. Das Stakeholdermodell	27
2.3. Handlungen mikropolitisch betrachtet	35
2.3.1. Macht mikropolitisch gedacht.....	36
2.3.2. Dualität von Struktur und Handlung	45
2.3.2.1. Sinnkonstituierende Dimension	49
2.3.2.2. Normative Dimension.....	51
2.3.2.3. Autoritativ-administrative Dimension.....	54
2.3.2.4. Ökonomisch-technische Dimension.....	57
2.3.3. Die Spielmetapher	59
2.3.3.1. Die Grenzen der Entscheidung.....	61
2.3.3.2. Routinespiele und Innovationsspiele.....	62
2.3.4. Zwischenfazit	65
2.4. Der Partizipationsbegriff dieser Arbeit.....	67
2.4.1. Partizipation	70
2.4.1.1. Verfasste Formen der Beteiligung	74
2.4.1.1.1. Gesetzlich verfasste Formen der Partizipation in Betrieben	75
2.4.1.1.2. Gesetzlich verfasste Formen der Partizipation in Schulen.....	77
2.4.1.1.3. Freiwillig gewährte Formen der Partizipation in Betrieben.....	79

2.4.1.1.4. Freiwillig gewährte Formen der Partizipation in Schulen	80
2.4.1.2. Nicht verfasste Formen.....	82
2.4.2. Zusammenfassende Überlegungen und Definition	83
3. Das Forschungsdesign.....	87
3.1. Qualitatives Forschen	88
3.2. Die qualitativ-empirische Fallstudie.....	92
3.2.1. Die Fallstudie als Zugang zum Feld.....	93
3.2.2. Die Wahl des Falles in der vorliegenden Arbeit	95
3.2.2.1. Interviews als Forschungsmethode.....	98
3.2.2.1.1. Das problemzentrierte Interview	98
3.2.2.1.2. Die Durchführung der Interviews	100
3.2.2.2. Beobachtung als Forschungsmethode.....	103
3.2.2.2.1. Die teilnehmende Beobachtung.....	103
3.2.2.2.2. Die Auswahl der Beobachtungssubjekte und -objekte.....	106
3.2.2.3. Dokumentenanalyse als Forschungsmethode	107
3.2.2.3.1. Dokumentenanalyse als Exploration	107
3.2.2.3.2. Die Auswahl der zu untersuchenden Dokumente.....	108
3.3. Der Forschungsprozess	110
3.3.1. Die Durchführung der Fallstudie	113
3.3.2. Auswertung der Daten	116
4. Die Fallstudie	121
4.1. Die Region und die Stadt Bludenz	121
4.2. Die Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz.....	125
4.2.1. Eine erste Annäherung in Form von Zahlen.....	126
4.2.2. 1994 – der erste Schritt auf einer langen Reise	129
4.2.2.1. Das EFQM-Modell	131
4.2.2.2. Die Übertragung des EFQM-Modells auf die Schule	134
4.3. Das Stakeholdermodell der Schule.....	139
4.3.1. Bezugsgruppen.....	141
4.3.2. Interessengruppen	142
4.3.3. Strategische Anspruchsgruppen	143
4.3.3.1. Kunden	144
4.3.3.1.1. Erziehungsberechtigte	144

4.3.3.1.2. Schüler	146
4.3.3.1.3. Weiterführende Bildungseinrichtungen	151
4.3.3.1.4. Berufswelt	153
4.3.3.2. Mitarbeiter	154
4.3.3.2.1. Die Lehrer	155
4.3.3.2.2. Der Schulleiter	157
4.3.3.2.3. Mitarbeiter der Verwaltung	158
4.3.3.3. Die Zubringer	159
4.3.3.3.1. Die Zubringerschulen	160
4.3.3.3.2. Unternehmen als Lieferanten	162
4.3.4. Zwischenfazit	163
4.4. Einbindung der Stakeholder in den Schulentwicklungsprozess	165
4.4.1. Schulentwicklung – das Verständnis der BHAK & BHAS Bludenz	165
4.4.2. Grad der Stakeholdereinbindung	171
4.4.2.1. Der Schulgemeinschaftsausschuss (SGA)	172
4.4.2.2. Einbinden über Projektarbeiten	176
4.4.2.3. Einbinden über Befragungen	178
4.4.2.4. Einbinden über umfassende Mitwirkung	179
4.4.2.5. Einbinden über informelle Gespräche	185
4.5. „Schulische Spiele“	191
4.5.1. Die sinnkonstituierende Dimension	193
4.5.1.1. Auf dem Weg zum Dienstleister	195
4.5.1.2. Die Perspektive von ausgewählten Stakeholdern	199
4.5.1.2.1. Externe Stakeholder	200
4.5.1.2.2. Interne Stakeholder	203
4.5.2. Die normative Dimension	212
4.5.2.1. Transparente Leistungsbeurteilung	213
4.5.2.2. Verbindliches Jahresfeedback	215
4.5.2.3. Kernlehrzielformulierung	217
4.5.3. Die autoritativ-administrative Dimension	220
4.5.3.1. Die organisationale Hierarchie	220
4.5.3.2. Informationspolitik	225
4.5.3.2.1. Öffnung nach innen	227
4.5.3.2.2. Öffnung nach außen	230

4.5.3.3.	Funktionale Arbeitsteilung.....	232
4.5.3.4.	Die akteursspezifischen Qualifikationen	234
4.5.4.	Die ökonomisch-technische Dimension	238
4.5.4.1.	Technische Ausgestaltung.....	239
4.5.4.2.	Der ökonomische Kreislauf	244
5.	Zusammen- und weiterführende Überlegungen	253
5.1.	Was bleibt?	254
5.1.1.	Illegale Partizipation.....	256
5.1.2.	Legale Partizipation	257
5.1.2.1.	Verfasste Formen	257
5.1.2.2.	Nicht verfasste Formen.....	259
5.1.3.	Zwischenfazit zu den Partizipationsformen	261
5.2.	Auf dem Weg zur pädagogischen Dimension	263
5.3.	Zwischenstand: 1 zu 0 für die legitime Ordnung?	274
5.4.	Theoretische Einordnung der Ergebnisse und Ausblick.....	277
5.4.1.	Diskussion der Ergebnisse aus einer organisationstheoretischen Perspektive.....	278
5.4.2.	Ausblick.....	285
6.	Abschließende Reflexionen.....	291
Literaturverzeichnis		XVII
Bücher und Zeitschriften		XVII
Internetquellen		XXXVI
Sonstige Dokumente.....		XXXVIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretische Rahmung der Arbeit.....	5
Abbildung 2: Die vier Ebenen schulischen Handelns	13
Abbildung 3: Polity – Policy – Politics.....	25
Abbildung 4: Macht und Herrschaft	47
Abbildung 5: Die Formen der Partizipation.....	73
Abbildung 6: Partizipation – eine Einordnung.....	84
Abbildung 7: Die wissenschaftstheoretische Verortung des Konstruktivismus	89
Abbildung 8: Das Prinzip der Triangulation	93
Abbildung 9: Das Bundesschulzentrum Bludenz.....	125
Abbildung 10: Die Konkurrenz im Gebäude	126
Abbildung 11: Die Bewertungskriterien nach dem EFQM-Modell.....	131
Abbildung 12: Die drei Ebenen der Stakeholderanalyse	140
Abbildung 13: Werbeplakat am Gebäude einer HTL in Innsbruck.....	152
Abbildung 14: Die Schule als „ein“ Mittelpunkt	156
Abbildung 15: Die Schule als Gewächshaus.....	160
Abbildung 16: Das Stakeholdermodell der BHAK & BHAS Bludenz.....	163
Abbildung 17: Das Entscheidungsmodell der BHAK & BHAS Bludenz	184
Abbildung 18: Das Räderwerk.....	191
Abbildung 19: Das Logo der Schule	193
Abbildung 20: Das Leitbild der BHAK & BHAS Bludenz.....	197
Abbildung 21: Das Organigramm der BHAK & BHAS Bludenz	221
Abbildung 22: Organigramm aus Schülerperspektive.....	226
Abbildung 23: Das Gebäude als Mittelpunkt der Darstellungen	243
Abbildung 24: Der ökonomische Kreislauf der BHAK & BHAS Bludenz.....	245
Abbildung 25: Modifizierte Darstellung Partizipation – eine Einordnung	255
Abbildung 26: Protest in Form eines Graffitis	261
Abbildung 27: Modifizierte Darstellung von Macht und Herrschaft	268
Abbildung 28: Die Forschungsuhr	285
Abbildung 29: Offene Fragen im Ebenenmodell schulischen Handelns	290

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Forschungsfragen der Politikwissenschaft.....	24
Tabelle 2: Beitrags- und Anreizbeziehung aus der Unternehmensperspektive	30
Tabelle 3: Strategien der glaubwürdigen Selbstbindung	56
Tabelle 4: Logiken der Innovation und Routine	63
Tabelle 5: Gegenüberstellung institutionelle und interaktionale Partizipation	81
Tabelle 6: Interviewsample der Fallstudie	101
Tabelle 7: Berufsbildende mittlere- und höhere Schulen in Vorarlberg.....	128
Tabelle 8: Die Qualitätsreise der BHAK & BHAS Bludenz bis 2000	135
Tabelle 9: Die Qualitätsreise der BHAK & BHAS Bludenz nach 2000.....	137
Tabelle 10: Gegenüberstellung Aufgaben des SGA 1974 – 2006.....	173
Tabelle 11: In den Interviews genannte Projekte.....	192

Abkürzungsverzeichnis

A.F.Q.M.	Austrian Foundation for Quality Management
AQA	Austrian Quality Award
BGBI	Bundesgesetzblatt
BHAK	Bundeshandelsakademie
BHAS	Bundeshandelsschule
Cool	Cooperative Open Learning
EFQM	European Foundation for Quality Management
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
http	Hypertext Transfer Protocol
IT	Information Technology
MA	Markus Ammann
o. A.	ohne Autor
o. S.	ohne Seite
QMB	Qualitätsmanagementbeauftragte
SAP	Systeme, Anwendungen und Produkte in der Datenverarbeitung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SGA	Schulgemeinschaftsausschuss
TQM	Total Quality Management

„Von der Schlaueit Gebrauch, nicht Missbrauch machen. Man soll sich nicht in ihr gefallen, noch weniger sie zu verstehen geben. Alles Künstliche muss verdeckt bleiben, weil es verdächtig ist, besonders aber, wenn es Vorsichtsmaßregeln betrifft; denn da ist es verhasst. Der Betrug ist stark im Gebrauch, daher verdopple sich der Verdacht, ohne jedoch sich zu erkennen zu geben; weil er sonst Misstrauen erregt, sehr kränkt, zur Rache auffordert und Schlechtigkeiten erweckt, an welche vorher keiner gedacht hatte. Mit Überlegungen zu Werke gehen ist ein mächtiger Vorteil beim Handeln, und es gibt keinen sicheren Beweis von Vernunft. Die größte Vollkommenheit der Handlungen stützt sich auf die sichere Meisterschaft, mit der man sie ausführt.“
(Gracián 45)¹

1. Einleitung

Partizipation ist faszinierend. Menschen an ihrem eigenen Schicksal teilhaben zu lassen, ist eine verlockende Vorstellung. Partizipation stärkt die Identifikation mit Entwicklungsprozessen, trägt dazu bei, Ergebnisse umzusetzen, und ist zwischenzeitlich zu einer nicht mehr weg zu denkenden Strategie in der modernen Unternehmenspolitik geworden (vgl. Modrow-Thiel 1999, S. 204). Hinterhuber formuliert bspw.: „Unternehmenspolitik ist, zusammenfassend, die Summe aller Maßnahmen, mit denen die Unternehmensleitung konsequent und zielbewusst unter *Einbindung der Führungskräfte und Mitarbeiter* die Unternehmung als Ganzes ordnend zu gestalten versucht.“ (Hinterhuber 1996, S. 101; Hervorhebungen MA)

Unternehmenspolitik in einer Arbeit die sich mit der Organisation Schule auseinandersetzt? Konzepte, die für Profit Organisationen entwickelt wurden, hielten in den vergangenen Jahren Einzug in den Schulen² (Röbken 2006a, S. 256). Aus der klassischen Organisationsentwicklung wurde der institutionelle Schulentwicklungsprozess, Qualität in Schulen wird entwickelt und gemessen, und Personalentwicklung nimmt einen zentralen Stellenwert ein (vgl. dazu bspw. Rolff 2006;

¹ Eingeleitet werden die Kapitel mit Zitaten aus dem „Handorakel und Kunst der Weltklugheit“ von Baltasar Gracián (vgl. Gracián 2005), der mit diesem Werk schon im 17. Jhd. einen Ratgeber zur taktisch klugen Lebensführung verfasste. Über 300 Absätze hinweg werden Verhaltensratschläge formuliert, die der Verwirklichung der eigenen Interessen dienen. Das Werk spielt m. E. sehr schön mit dem Streben nach individueller Selbstverwirklichung und der Abhängigkeit von anderen und ist somit vermutlich einer der ersten Ratgeber für mikropolitischen Handeln.

² Wenn in dieser Arbeit die Begriffe Schule oder Schulen verwendet werden, dann beziehen sich diese Begriffe in erster Linie auf die „Berufsbildenden Schulen“ in Österreich. Wenn dies nicht der Fall ist, dann wird darauf explizit hingewiesen. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass sich viele der Gesetzestexte, die in der Arbeit zitiert werden, auf das gesamte österreichische Schulsystem beziehen. Handelt es sich um Paragraphen, die ausschließlich für die „Berufsbildenden Schulen“ gelten, dann wird dies kenntlich gemacht.

Röbken 2006b). Mitbestimmung ist in den Schulen über diverse gesetzlich vorgeschriebene Schulpartnerschaftsgremien ohnehin seit den 1970er Jahren institutionalisiert (vgl. SchUG 1974, § 64). Diese Entwicklungen werden häufig mit der damit einhergehenden Zunahme der Autonomie der Einzelschule und die dadurch notwendige Nutzung der Gestaltungsspielräume begründet. Insbesondere der Rückgriff auf die klassische Organisationsentwicklung fordert von Schulen das Einbeziehen – die Partizipation – der Betroffenen über die gesetzlichen Vorschriften hinaus. „Acceptance of innovation decisions was found to be positively related to the degree of participation in the decision by members of the collectivity.“ (Ball 1987, S. 30) Dieses Vorgehen wirft auch einige Fragen auf: Wollen Mitarbeiter³ – oder die vorliegende Arbeit betreffend – Lehrer, Schüler bzw. Eltern beteiligt werden? Unter welchen Rahmenbedingungen werden diese Gruppen beteiligt? Gibt es unterschiedliche Formen und Intensitäten der Beteiligung? Nehmen sich Akteure nicht ohnehin das Recht, ihre eigenen Interessen zu verfolgen und somit an einer Schule zu partizipieren? Ist Partizipation letztlich nicht „... Goldschürfen in den Köpfen der Mitarbeiter“⁴ oder, wie es Johnson formuliert, „Pseudodemokratie“, welche den Interessen des Managements zuarbeitet (vgl. Johnson 2006, S. 254).

Eine einzelne Arbeit vermag nicht alle diese aufgeworfenen Fragen zu beantworten, weshalb sich die vorliegende Studie – um eine erste Eingrenzung vorzunehmen – konkret mit der folgenden auseinandersetzt: Die Frage nach der Partizipation von Stakeholdern an der Organisation Schule, insbesondere unter der Berücksichtigung der Einbindung in die *Schulentwicklung*. In diesem Kontext werden sowohl die *bewusst veranlasste* Partizipation im Sinne einer Strategie, die vom Management einer Organisation gewählt wird, als auch *selbst aktiv* werdende Akteure betrachtet.

1.1. Wirtschaftspädagogischer Betrachtungsfokus und Forschungsfragen

Schule, und vermutlich auch Schulpolitik, ist ein brisantes Thema, zu dem nahezu jeder eine Meinung hat (vgl. Sloane 1999, S. 14). Diese Arbeit stellt den Versuch

³ Diese Arbeit wird sprachlich in der männlichen Form verfasst, was ausschließlich zu Gunsten der besseren Lesbarkeit des Textes geschieht.

⁴ Diskussionsbeitrag von Ekkehard Kappler (2007).

dar, dieses Themenfeld aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive zu rekonstruieren. Die Organisation Schule wird in dieser Arbeit unter Verwendung einer mikropolitischen Theorie, die ursprünglich in erster Linie für Profit Organisationen entwickelte wurde, analysiert. Dies geschieht aber nicht unhinterfragt. Das theoretische mikropolitische Konzept und seine Anwendung auf schulische Belange werden vielmehr vor dem Hintergrund einer wirtschaftspädagogischen Perspektive kritisch reflektiert. Wirtschaftspädagogische Arbeiten beschäftigen sich mit Fragen, die sich im Spannungsfeld „Wirtschaften“ und „Erziehung“ verorten lassen (vgl. bspw. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 19 f.). Ein solches Spannungsfeld öffnet sich zwischen ökonomischen und ethischen Entscheidungen in einem Unternehmen und somit auch in der Ausbildung der künftigen Entscheidungsträger. Inwieweit ist bspw. ein Schüler, der die – aus ökonomischer Perspektive nachvollziehbare – These vertritt, dass Aktien gekauft werden sollen, „... wenn die Kanonen donnern“ (Aff 2004, S. 31), aus der fachdidaktischen Perspektive darauf hinzuweisen, dass es bei Kaufentscheidungen auch ethische Gesichtspunkte gibt (vgl. Aff 2004, S. 31)⁵. „Die ökonomische Theorie formuliert sich bewusst anti-pädagogisch, der Pädagogik schauderts vor dem egoistischen Nutzenmaximierer. ... Eine Lösung dieser Probleme kann nur eine spezielle Pädagogik – die Wirtschaftspädagogik – leisten. Sie muss entweder die aufgezeigten Spannungen aushalten, oder eine Versöhnung der Widersprüche erwirken, eine Balance herstellen.“ (Woll 2002, S. 377) Diese Spannungsfelder eröffnen sich in unterschiedlichsten Bereichen. So ist dies nicht ausschließlich eine Frage des wirtschaftlich ethischen Handelns, sondern damit einhergehend können Fragen von Lehr- und Lernprozessen in Organisationen und auch bspw. der Personen, die diese Prozesse begleiten, sein.

⁵ In diesen Tagen – Oktober/November 2008 – ist die tägliche Berichterstattung in den Medien von einem wesentlichen Thema dominiert. Die Welt steckt in einer Finanzkrise und eine Rezession droht. Innerhalb kürzester Zeit sind die Wertpapierkurse an den Börsen auf Grund von panikartigen Verkäufen in den Keller gerasselt. Die Ursprünge liegen unter anderem auch im verlorenen Vertrauen der Anleger in amerikanische Investmentbanken, die auf Grund von Fehlentscheidungen insolvent wurden. Eine nicht mehr zu kontrollierende Kettenreaktion, die zu den massiven Kursverlusten führte, war die Folge. Als Wirtschaftspädagoge stellt man sich die Frage, ob und inwieweit der Ursprung solcher Krisen im Denken in ausschließlich ökonomischen Kategorien zu suchen ist und welche Auswirkungen bspw. die Ausbildung der Manager auf die ursprünglichen Investitionsentscheidungen und somit in letzter Konsequenz auf die Krise haben könnte.

Systematischer betrachtet, stellt die wirtschaftspädagogische Blickrichtung im vorliegenden Fall die organisatorisch-institutionelle Perspektive in das Zentrum der Überlegungen. Diese kann in die Pädagogik der Schule, die Pädagogik des Betriebs und die Pädagogik der sonstigen Träger unterteilt werden. Diese Studie setzt sich mit einer Fragestellung auseinander, die sich mit der Pädagogik der Schule beschäftigt und somit einem konkreten Organisationstypus zugeordnet ist (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 295). Die Bezugnahme auf ursprünglich eher betriebswirtschaftlich orientierte Konzepte in einer schulbezogenen Arbeit ist nicht unproblematisch, da die Schule aus so mancher Perspektive eine Organisation pädagogischen Charakters ist und somit nicht mit betriebswirtschaftlichem Vokabular beschrieben und schon gar nicht mit solchen Konzepten geleitet und erforscht werden darf. Doch genau darin liegt die Chance des wirtschaftspädagogischen Zugriffs, der gewissermaßen die Effekte und Handlungen in der Organisation Schule vor dem Hintergrund der Herkunft der Theorien reflektiert und somit zwischen den organisationstheoretischen Konzepten und dem schultheoretischen Zugang oszilliert. Eine teilweise Verengung der Perspektive, die bspw. unterrichtstheoretische Überlegungen ausschließt, wird dabei bewusst in Kauf genommen. Diese Arbeit stellt den Versuch dar, einen aus einer pädagogischen Perspektive eher ungewöhnlichen Beitrag zu liefern, um so zu einem differenzierten Blick auf die Probleme der Schulentwicklung in der Organisation Schule zu gelangen.

Wirtschaftspädagogische Arbeiten beziehen sich auf unterschiedliche theoretische Rahmen. Vor dem Hintergrund dieser jeweils passenden Theorien (didaktische Theorien, Managementtheorien oder organisationstheoretische Überlegungen) werden verschiedene Forschungsfragen formuliert. Diese Fragestellungen lassen sich, den theoretischen Hintergrundüberlegungen folgend, entweder dem Bereich des Unterrichts – Fragen des Lehren und Lernens, aber auch der Ausbildung von Lehrern – oder dem Bereich des Organisieren bzw. dem Bereich des Mitwirkens in den jeweiligen Organisationen zuordnen (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 295). Im Rahmen dieser Arbeit werden Fragen des Mitwirkens in der Organisation Schule vor dem Hintergrund einer mikropolitischen Analysefolie erforscht. Dabei gelangen qualitative Methoden zum Einsatz, unter deren Zuhilfenahme die Fragestellungen bearbeitet werden.

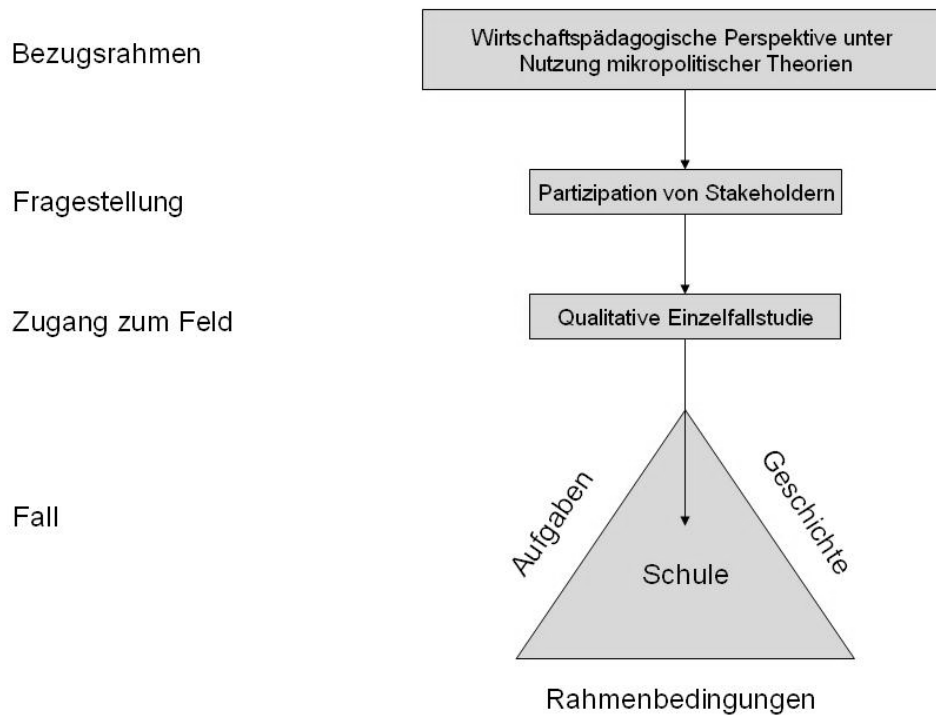


Abbildung 1: Theoretische Rahmung der Arbeit

Quelle: eigene Darstellung

Wie in Abbildung 1 ersichtlich ist die zentrale Fragestellung dieser Arbeit die Partizipation unterschiedlicher Stakeholder an der Schule. Gegenstand der Dissertation soll sowohl die gesetzlich geregelte Mitbestimmung als auch die freiwillige Mitwirkung der Stakeholder sein. Diese freiwillige Mitwirkung kann von den Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeit selbst veranlasst werden. Aber auch die auf Eigeninitiative beruhende Mitwirkung, wie bspw. das Herantragen von Erwartungen aus dem erweiterten kulturell-gesellschaftlichen Umfeld der Schule, soll Teil dieser Arbeit sein, weshalb für die Dissertation der Begriff *Partizipation* verwendet wird (vgl. Lingkost/Kramer 1999, S. 246).

Diese Dissertation beschäftigt sich mit dem Thema der Partizipation unter einem besonderen Fokus. Einen zentralen Stellenwert nimmt Schulentwicklung und die damit einhergehenden Prozesse in einer Einzelschule vor Ort ein. Unter Schulentwicklung wird hier nicht der Prozess der Gewährung von Autonomie durch die Politik, wie er etwa von Altrichter (vgl. 2006, S 6 ff.) beschrieben wird, verstanden. Vielmehr geht es um das Umsetzen dieser Autonomie in der konkreten Schule, als bewusste und systematisch organisierte Profilbildung einer Einzelschule. „Wenn wir von Schulentwicklung sprechen, meinen wir ... die Weiterentwicklung von

Schule und zwar die systematische.“ (Rolff et al. 2000, S. 13) Im Zuge der Dissertation soll untersucht werden, inwieweit *Stakeholder* an der Organisation Schule partizipieren. In der Arbeit wird zu zeigen sein, dass gerade im Hinblick auf Innovationsprozesse von Schulen, wie sie z.B. in den Schulentwicklungsprojekten konkret angestoßen werden sollen, die Partizipation von Stakeholdern eine besondere Rolle spielt. Unter Innovationen wird in dieser Arbeit nicht das bloße Bestehen einer Idee, sondern auch die Umsetzung dieser in einer Organisation verstanden (vgl. Pikkemaat/Peters 2006, S. 3; Walder 2005, S. 4 ff.). Insbesondere auch Widerstände von Stakeholdern, mit denen bei Innovationsprozessen gerechnet werden muss (vgl. Auer/Edlinger 2006, S. 147) sind in dieser Hinsicht interessant. Gerade hier setzt diese Forschungsarbeit an. Folgende Forschungsfragen stehen dabei im Zentrum:

- **In welchem Ausmaß und welcher Form wurden und werden Stakeholder in die Organisation Schule eingebunden, insbesondere im Hinblick auf Innovationsprozesse?**
- **Welche Auswirkungen hat die Partizipation von Stakeholdern auf die Umsetzung von Innovationsprozessen?**

Zwar gibt es zahlreiche Publikationen mit mikropolitischen Hintergrund und auch zahlreiche Publikationen zu Schule und Schulentwicklung, aber solche, die sich mit Mitbestimmung, Mitwirkung bzw. Partizipation in der Schulentwicklung beschäftigen, sind wenig zu finden. Die Thematik Partizipation in Organisationen aus einer mikropolitischen Perspektive wurde bisher nur ansatzweise untersucht (vgl. bspw. Ortmann et al. 1990; Auer 1994; Henning 1998), wobei eine mikropolitische Analyse der Partizipation von Stakeholdern der Organisation Schule in der Literatur bisher kaum behandelt wurde.

1.2. Theoretische Positionierung

Untersuchungen von Organisationen und somit auch Schulen werden auf vielfältige Weise durchgeführt, und es wurden zahlreiche Theorien entwickelt, die das Leben, die Dynamiken oder die Funktionsweisen in Organisationen erklären oder zumindest versuchen zu erklären.⁶ Bezogen auf Schulen gibt es viele Publikationen, die für sich in Anspruch nehmen, einen Beitrag zu Schultheorie zu leisten, bzw. noch umfassender, eine Theorie der Schule zu sein (vgl. Wiater 2006, S. 15 & 21).⁷

Eine allgemeingültige Theorie der Schule zu formulieren, ist ein hehres Ziel, da das System Schule sehr komplex und teilweise widersprüchlich sein kann. Bei diesem Vorhaben trifft man insbesondere auf vier Hauptprobleme (vgl. Wiater 2006, S. 16):

- *Problem der Generalisierung:* Es gibt nicht „die Schule“. Vielmehr gibt es verschiedenste Schulen. Von bspw. Volksschulen über Hauptschulen, bis hin zu Gymnasien und berufsbildenden Schulen gibt es zahlreiche unterschiedliche Schulformen, die für sich schon vom Typ her in hohem Maße individuell sind. Darüber hinaus stellt jede Einzelschule eine eigene Handlungseinheit dar, was eine generalisierte Aussage über die Schule sehr schwierig macht.
- *Problem der Integration unterschiedlicher Forschungsergebnisse von unterschiedlichen Wissenschaften:* Schulen werden von unterschiedlichsten Wissenschaftlern mit den verschiedensten Fragestellungen erforscht. So sind Schulen für Soziologen ebenso von Interesse, wie für Politologen oder für Pädagogen, um nur einige Disziplinen zu nennen. Diese unterschiedlichen Wissenschaften kommen zu sehr zahlreichen unterschiedlichen Er-

⁶ Einen einführenden Überblick auf einen Ausschnitt von diversen Organisationstheorien geben Kieser (2002) und Ortmann/Sydow/Türk (1997).

⁷ Eine Übersicht zu diversen Schultheorien findet sich bei Winkel (1997). Er beschreibt insgesamt elf Ansätze, die für sich in Anspruch nehmen, eine Theorie der Schule zu sein (vgl. Winkel 1997, S. 25 ff.). Die Ausführungen zeigen, wie schwierig es ist, sich auf „eine Theorie“ der Schule zu einigen. Die Konsequenz, die aus den zahlreichen Schultheorien gezogen werden könnte, ist jene, dass man auf eine Theorie der Schule verzichtet, da die Organisation Schule zu komplex ist, um sie in einer Theorie zu beschreiben (vgl. Wiater 2006, S. 16).

gebissen, die gewissermaßen wie ein Mosaik zu einem Gesamtbild der Schule zusammengefasst werden müssten.

- *Problem der zwei Seiten von Schule:* Schule als Organisation besteht nicht nur aus einer Außensicht, des Schulsystems, der Schulorganisationsformen, der Funktionen die sie für die Gesellschaft übernimmt und als Institution der Kulturvermittlung, sondern auch aus einer Innensicht. Diese Innensicht versteht sich als Perspektive der dort unmittelbar Betroffenen wie Schüler oder Lehrer. Je nach Betrachtungsweise, ob von außen oder innen, werden unterschiedliche Bilder der Schule aufgedeckt werden.
- *Die Frage nach der Praxistauglichkeit von Schultheorien:* Die pädagogische Praxis in den Schulen steht im Zentrum der schulpädagogischen Forschung. Es gibt die Erwartung an die Theorie, für die Probleme, Reformen und Innovationen der Schule Lösungsvorschläge zu machen. Schulen werden aber, wie weiter oben beschrieben, nicht nur von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen erforscht, sondern auch von unterschiedlichen Adressaten (Lehrer, Eltern, Schulverwaltung, Schulpolitik, usw.) unter verschiedenen Perspektiven und unterschiedlichen Wissensformen rezipiert. Die Frage nach der Praxistauglichkeit wird somit für eine Lehrperson, die täglich unterrichtet, anders interpretiert werden als von einem Politiker, der das Schulsystem auf einer anderen Ebene steuernd gestaltet.

Auch diese Arbeit steht vor den eben angeführten Problemen und kann somit nicht dem Anspruch gerecht werden, eine allgemeingültige Theorie der Schule zu sein. Diese Aussage wäre anmaßend, da es sich im Rahmen dieser Arbeit um den Versuch handelt, schulische Handlungsmuster bezogen auf die konkreten Fragestellungen zu rekonstruieren. Diese Arbeit versucht, – vor dem verwendeten theoretischen Hintergrund – einen Beitrag zu einer *Organisationstheorie der Schule* zu liefern. „Sie (die Organisationstheorie, MA) dient dem Zweck, das Entstehen, das Bestehen und die Funktionsweise von Organisationen zu erklären bzw. zu verstehen.“ (Scherer 2002, S. 1)

Wie eingangs erwähnt beschäftigen sich zahlreiche Arbeiten mit dem Versuch, eine Theorie der Schule bzw. einen Beitrag zu einer Theorie der Schule zu formulieren (vgl. bspw. Fend 2006; von Hentig 1993; Meyer 2001a; 2001b; Wiater 2006; Winkel 1997). Erstaunlicherweise wenige Arbeiten versuchen, die Schule aus organisationstheoretischer Perspektive bzw. die Schule als Organisation zu betrachten (vgl. bspw. Altrichter/Salzgeber 1996; Ball 1987; Weick 1976). Ein möglicher Grund dafür könnte in den theoretischen Konzepten liegen, die in der Organisationsforschung verwendet werden und wurden. Vielfach wurden diese ursprünglich für Organisationen mit erwerbswirtschaftlichem Charakter formuliert, nicht aber für Organisationen mit einem pädagogischen Auftrag, wie dies die Schule ist. Der Ansatz der Theorie der Schule, wie jener von Meyer, fordert aber bspw. dezidiert ein, dass eine Theorie der Schule um eine Mikropolitik der Schule ergänzt werden müsse, um die vielfältigen und unterschiedlichen Beziehungsnetzwerke des Handelns in Schulen zu analysieren (vgl. Meyer 2001a, S. 288). Gleichzeitig kritisiert Meyer aber auch mikropolitische Zugänge zu schulischen Fragestellungen, da diese seiner Auffassung nach „... keinen echten Konsens, sondern nur Interessenskompromisse ...“ (Meyer 2001b, S. 145) als Analysekategorien kennen und somit seiner Meinung nach einem Grundverständnis der Pädagogik widersprechen, dass es möglich sei, Gegensätze in Lehr-Lernprozessen fruchtbar zu machen und somit auch Konsens herbeizuführen (Meyer 2001b, S. 145 f.).

Diese Kritik an einer mikropolitischen Betrachtung ist m. E. zu kurz gegriffen, da sie im Grunde genommen ausschließlich auf den Argumenten beruht, dass mikropolitische Betrachtungen keinen Konsens kennen und die Analyse zu „nüchtern“ mit politischem Vokabular erfolge. Für mikropolitische Betrachtungen ist Konsens zwischen zwei Spielern eine Voraussetzung für die Etablierung der Machtbeziehungen, wenngleich Konsens nicht ausschließlich explizit ausgesprochen und auf Dauer angelegt werden muss, sondern auch situationsabhängig durch die vollzogenen Handlungen sichtbar werden kann. Der Vorwurf, die Analyse werde mit „nüchternem“ Vokabular betrieben, ist im Grunde genommen das stärkste Argument für eine mikropolitische Perspektive, die versucht, sich von normativen Betrachtungen und Emotionen zu lösen und eben schulische Handlungsmuster zu analysieren. Die Perspektive der Organisationsforschung kann somit mit ihren spezifischen Konzepten möglicherweise einen wertvollen Beitrag zum Verständnis

von Schule und den dort ablaufenden Handlungen und Zusammenhängen liefern, weshalb diese Arbeit sich auf einen solchen (organisations-) theoretischen Zugang bezieht.

Die theoretisch geleitete, mikropolitische Perspektive, die in dieser Arbeit eingenommen wird, wurde bisher zur Beantwortung von schulischen Fragestellungen in einigen wenigen Fällen herangezogen (vgl. bspw. Altrichter/Salzgeber 1996; Ball 1987). Entwickelt und hervorgegangen ist die – in dieser Arbeit verwendete – Perspektive ursprünglich aus der Betrachtung von Unternehmen (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 7). Die gängige Forschungsstrategie zur mikropolitischen Analyse einer Organisation und im konkreten Fall einer Schule ist der Zugang über Einzelfallstudien (vgl. Altrichter 2004, S. 97), was auch das Problem der Generalisierung mit sich bringt. „Wie weit kommt man mit der Theorie im Einzelfall? Wo muß die Theorie geändert oder ergänzt werden? Wo reichen die Konzepte zur Erfassung der Realität aus und wo müssen sie erweitert werden?“ (Oswald 2003, S. 8) Die mikropolitische Betrachtung der Organisation Schule kann möglicherweise einen neuen Blickwinkel auf diese öffnen und somit einen weiteren Beitrag im Mosaik der vielfältigen vorhandenen Forschungsergebnisse und der zahlreichen wissenschaftlichen Zugänge zu dieser bringen, in dem versucht wird, schulische Handlungsmuster aufzuzeigen.

Der Begriff *Organisation* findet sich in den unterschiedlichsten Zusammenhängen. Menschen arbeiten in Unternehmen, sind Mitglieder in Vereinen, Kunden von Betrieben, sind Lehrer oder waren bzw. sind Schüler in Schulen. Für alle diese exemplarisch aufgezählten Bereiche wird in unterschiedlichen Kontexten der Begriff „Organisation“ verwendet (vgl. Scherer 2002, S. 1). Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass die Menschen „... *Organisationen* als Systeme von impliziten und expliziten Regeln (erleben, MA), die auf einen (oftmals unausgesprochenen) Zweck gerichtet sind und Erwartungen sowohl an Organisationsmitglieder als auch an Nichtmitglieder kommunizieren, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten.“ (Scherer 2002, S. 1) Die Frage, die sich in diesem Kontext stellt, ist jene, ob sich die Menschen in Organisationen wirklich diesen Regeln entsprechend verhalten, oder ob es auch Regelabweichungen gibt (zur Frage der Regel und Regelabweichung vgl. Ortmann 2003).

Dieser Arbeit liegt ein *spezifisches Verständnis der Organisation* Schule zu Grunde, welches im Anschluss entfaltet werden soll. Lange Zeit hat für Organisationen und die dort handelnden Akteure ein scheinbar eindeutiges Bild vorgeherrscht. Dieses Bild zeigte eine *klare* und *rationale* Organisation. Es wurde angenommen, dass Strukturen präzise definiert, Positionen genau verteilt sind, und jeder Akteur ordnete sich den von der Leitung vorgegebenen Zwecken unter und arbeitet an der Verwirklichung dieser mit (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996, S. 96). Diese klaren und rationalen Bilder werden auch für Schulen formuliert, die diese bspw. folgendermaßen sehen: „Im Unterschied zu anderen Institutionen (z.B. Ehe und Familie) ist die Schule eine organisierte Institution, insofern sie ein soziales Gebilde ist, das zweckrational geplant, strukturiert, koordiniert und kontrolliert, mit kollektiver Identität versehen bestimmte Ziele verwirklicht.“ (Wiater 2006, S. 58) Dieses Modell der Rationalität beruht auf drei Grundannahmen. Es wird behauptet, dass Entscheidungsträger über alle von ihnen benötigten Informationen und die unbeschränkte Kapazität für deren Verarbeitung verfügen. Außerdem wird unterstellt, dass die Entscheidungsträger klare Vorstellungen von deren persönlichen Präferenzen haben, die vorgegeben und in beständiger Form kohärent und hierarchisch geordnet sind. Die dritte Annahme unterstellt, dass der Entscheidungsträger in der Lage sei, alle möglichen Lösungen und deren wahrscheinliche Konsequenzen erschöpfend und gleichzeitig miteinander zu vergleichen. Deshalb wird gemäß den persönlichen Präferenzen die beste Wahl getroffen, was als „synoptisches Denken und Analysieren“ bezeichnet wird (vgl. Friedberg 1995, S. 37).

Dass dieses Modell in der Organisationswirklichkeit eine Entsprechung findet, ist aus einer akteurstheoretischen Perspektive betrachtet höchst strittig. Einerseits sind *Informationen* immer *unvollständig*, da die Kenntnis der Folgen der unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und deren Wertigkeiten nicht ausreichend sind. Aus einer Fülle von Gründen, wie bspw. Zeitmangel, ein Defizit an Ressourcen, Mangel an Vorstellungskraft und/oder an Aufmerksamkeit, wird von den Akteuren nur eine geringe Zahl möglicher Lösungen für die anstehenden Entscheidungen untersucht (vgl. Friedberg 1995, S. 38). Zusätzlich ist ein Entscheidungsträger nicht in der Lage, Lösungen zu optimieren, da „... die Komplexität der zur wirklichen Optimierung notwendigen geistigen Prozesse die Fähigkeiten des Menschen zur Informationsverarbeitung und -analyse bei weitem übersteigt.“ (Fried-

berg 1995, S. 38) Es wird von den Akteuren nicht im Sinne einer allwissenden Rationalität synoptisch vorgegangen, sondern vielmehr sequentiell. Das bedeutet, dass ein Entscheidungsträger eine für sich akzeptable Vorstellung einer Lösung hat, für die es Kriterien – die sowohl explizit als auch implizit sein können – gibt, und die von einer Lösung erfüllt werden müssen, damit die Lösung für den Entscheidenden akzeptabel erscheint.

Auf diesen Kriterien aufbauend werden die diversen Lösungsalternativen untersucht und die Lösung, die als erste den Vorstellungen und Kriterien entspricht, wird als Entscheidungsgrundlage herangezogen. Somit ist die gewählte Lösung nicht die Beste im Sinne eines Optimums, da es möglicherweise noch bessere gäbe. Es ist die beste aller Lösungen, die untersucht wurden (vgl. Friedberg 1995, S. 38). Bei diesem Entscheidungsprozess geht es nicht um Optimieren und auch nicht um Maximieren. Das aufgezeigte Verhalten des Entscheidenden ist ein „Sichzufriedenzeigen“ – ein „Sichbegnügen“. Diese Art der Argumentation zeigt sehr deutlich, dass es bei der Analyse einer Organisation *auch* auf den *einzelnen Akteur*, dessen Interessen, Ziele, Präferenzen und auf die Handlungen, die von ihm vollzogen werden, ankommt, da diese letztlich auch zur Verfolgung von Organisationsinteressen beitragen sollen.⁸ Das Akteursverständnis, welches hier zu Grunde gelegt wird, geht von folgender Prämisse aus: „Ein menschliches Wesen zu sein, heißt, ein zweckgerichtet Handelnder zu sein, der sowohl Gründe für seine Handlungen hat, als auch fähig ist, diese Gründe auf Befragung hin diskursiv darzulegen (oder auch: sie zu verbergen).“ (Giddens 1988, S. 53)

Um schulische Handlungsmuster aufzeigen zu können, ist es erforderlich, in einem ersten Schritt die unterschiedlichen Ebenen, die in und für die Schule von Relevanz sind, zu identifizieren. Dabei geht es auch um ein Verstehen der Prozesse, die sich auf diesen Ebenen abspielen (vgl. Wiater 2006, S. 37). Das schulische Leben und somit auch das Leben der Stakeholder besteht aus einer Vielzahl an Tätigkeiten, die in unterschiedlichen Bereichen vollzogen werden. Lehrer haben bspw. die Aufgabe zu unterrichten, zu erziehen, zu beurteilen und zu beraten. Aber auch innovieren und organisieren zählen zu ihren Aufgaben (vgl. Meyer

⁸ Ich verwende Begriffe wie Interessen und Ziele sinngleich, da es bei deren Verfolgung letztlich immer um das Verwirklichen von eigenen Vorstellungen geht.

2001a, S. 158 f.). Eine Möglichkeit zur Systematisierung der unterschiedlichen Ebenen, die ein Individuum umgeben hat, sich in der Literatur durchgesetzt. Ausgehend von der einzelnen Person können unterschiedliche Ebenen identifiziert werden, die auf deren Entwicklung – sowohl direkt als auch indirekt – Einfluss ausüben. Die Unterscheidung erfolgt in die Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene (vgl. dazu bspw. Bronfenbrenner 1981; Kell 2006, S. 461; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 206). Dies nicht zuletzt deshalb, da sich Untersuchungen jedweder Art auf einer oder mehrerer dieser Ebenen verorten lassen (vgl. Scherer 2002, S. 2). „Wir stellen uns die Umwelt als einen Satz ineinandergeschachtelter Strukturen vor und zuinnerst, auf der ersten Ebene, den unmittelbaren Lebensbereich, der die sich entwickelnde Person umgibt: die Familie, das Klassenzimmer oder, für Forschungszwecke, das Labor oder der Versuchsraum.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 19)

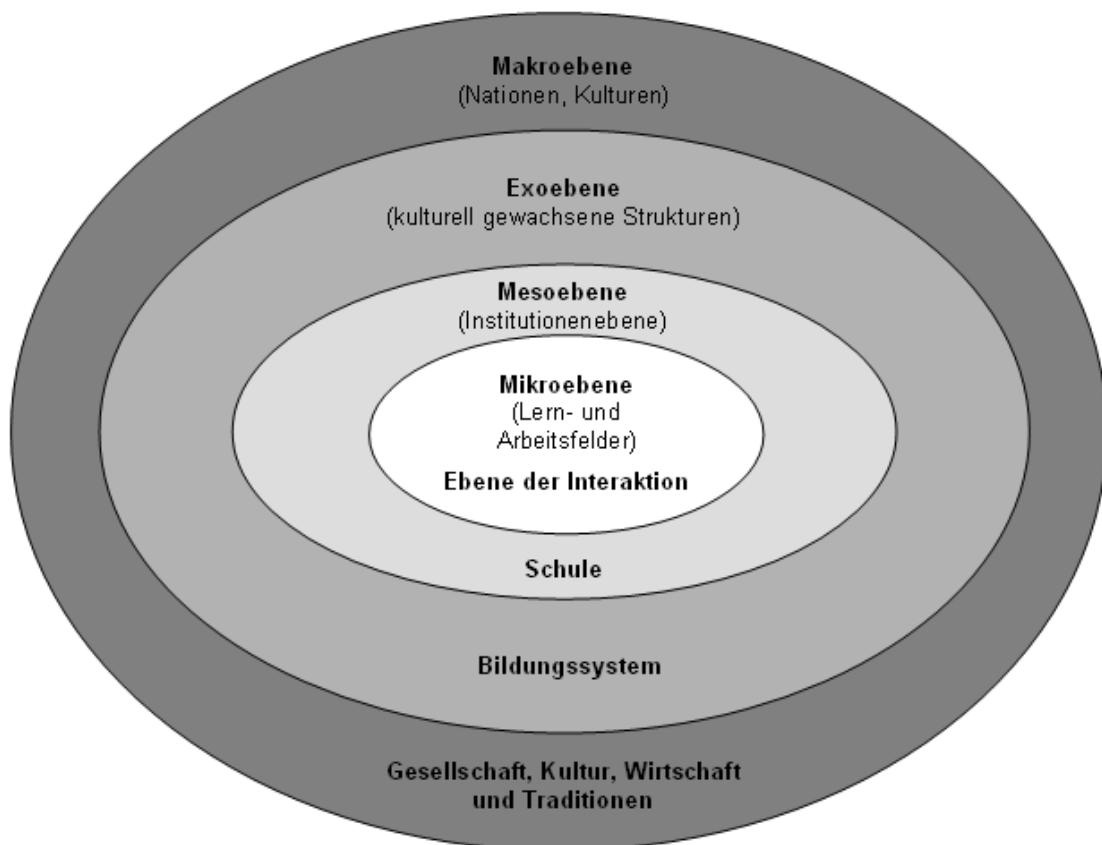


Abbildung 2: Die vier Ebenen schulischen Handelns

Quelle: vgl. Kell 2006, S. 461; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 206; Groher 2007, S. 3

Die Exoebene als Ebene der Gesellschaft und die Makroebene als übergreifende Ebene sind für die von der Organisation Schule Betroffenen ebenso von Relevanz wie die Mesoebene, bei der das Schulmanagement im Mittelpunkt steht, und die Mikroebene des Unterrichts (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 206). So können bspw. die auf der Exoebene getroffenen Entscheidungen (neue Gesetze, Erlässe, Verordnungen) direkte Auswirkung auf das tägliche Leben sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene der Schule haben. Genauso wirkt der Unterricht auf die Meso- und Makroebene zurück. Altrichter/Heinrich (2007, S. 65 f.) führen hierzu in einem aktuellen Kontext aus: „Das Schicksal von Steuerungsinnovationen, wie sie gegenwärtig bspw. in Form von Bildungsstandards, Lernstanderhebungen und Schulinspektionen eingeführt werden, entscheidet sich nicht zuletzt auf der Mikro-Ebene: Können SchulleiterInnen und LehrerInnen die zusätzlich verfügbaren Informationen angesichts gegebener Ressourcen für eine produktive Steuerung von Schule und Unterricht verwenden? Bieten ‚Bildungsstandards‘ genug Orientierung für die Unterrichtsarbeit der LehrerInnen und für die Lernhandlungen der SchülerInnen?“

- *Die Mikroebene:* Akteure befinden sich in zahlreichen unterschiedlichen Mikroebenen, als unmittelbare Lebensbereiche. Dies kann der Arbeitsplatz ebenso sein, wie die Familie. Je nach Betrachtungsweise ist für den Lehrer die Ebene des Unterrichts der Arbeitsplatz, und für den Schüler ist es ein Lernfeld, von dem auch noch andere existieren können, wie bspw. das Trainieren in einem Verein. Ein Akteur ist zur selben Zeit Mitglied in mehreren Mikrosystemen. Bezogen auf die Schule handelt es sich hier insbesondere um die Ebene des Unterrichts, auf der sich Schüler und Lehrer begegnen. Zusammenfassend kann die Mikroebene, als „... ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen ...“ (Bronfenbrenner 1981, S. 39) verstanden werden.
- *Die Mesoebene:* Mikrosysteme wiederum sind in übergeordnete soziale Systeme eingebunden. Sie kann somit als die Ebene verstanden werden, in der sich die unterschiedlichen Lebensbereiche der Menschen befinden (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 419). Die Mesoebene kann in der vorliegenden Studie als Ebene der Einzelschule verstanden werden (Zlatkin-

Troitschanskaia 2007, S. 89). Auf dieser Ebene werden bspw. die Mikroebene betreffende schulinterne Regelungen oder Vorschriften verabschiedet.

- *Die Exoebene:* Die Exoebene ist jene Ebene, an denen sich eine Person nicht selbst beteiligt, deren Entwicklungen aber Einfluss auf diese haben (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 42). Für den schulischen Bereich handelt es sich hier um die Ebene des Bildungssystems (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 76). Dies ist jener Bereich, in dem Gesetze verabschiedet werden, die für Schulen relevant sind und diesen den Rahmen vorgeben. So gibt es einerseits Gesetze, die sich generell auf die Schulorganisation beziehen, wie das Schulorganisationsgesetz, Gesetze, welche die Schulpflicht regeln, oder solche, die sich mit dem Ablauf des Unterrichts und der damit zusammenhängenden Aktivitäten beschäftigen wie das Schulunterrichtsgesetz (vgl. Juranek 2005, S. 19 ff.). Aber auch Maßnahmen wie internationale oder nationale Vergleichsstudien (bspw. Bildungsstandards), sind auf der Makroebene zu verorten (vgl. Wiater 2006, S. 21), wobei Prozesse der Mikroebene das Ziel der Evaluierungen darstellen, die dann bspw. wieder auf der Meso- oder Exoebene Entwicklungsimpulse geben können.
- *Die Makroebene:* Die Makroebene als Ebene der Gesellschaft bezieht sich auf die Strukturen der Gesellschaft, die Politik und die kulturellen Werte inklusive der Weltanschauung, sowie der Menschen- und Weltbilder, Traditionen und der technologisch-wissenschaftlichen Standards, welche in dieser existieren (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 206). Diese Strukturen und Standards haben wiederum – auch gestaltende – Auswirkungen auf die unteren Ebenen bis hin zur Mikroebene. Für den schulischen Kontext könnte hier die Frage aufgeworfen werden, wie im Alltag mit religiösen Symbolen umgegangen wird. Dies ist bspw. auch eine Frage der interkulturellen Werte und des Umgangs einer Gesellschaft mit der Religionsfreiheit.

Eine mikropolitische Analyse setzt zunächst bei den *einzelnen Akteuren* auf der *Mikroebene* an. Diese ermöglicht es, Handlungen der Akteure nachvollziehbar zu machen und deren Interessen bzw. Ziele aufzuzeigen. „Die mikropolitische Per-

spektive lenkt starkes Augenmerk auf das Handeln der Organisationsmitglieder und ist insoferne (sic !) auch ein *handlungstheoretisches Konzept*.“ (Altrichter/Salzgeber 1996, S. 102) Mikropolitische Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl die strukturelle Ebene – oder in dieser Betrachtung die Mesoebene – als auch die Handlungsebene – die Mikroebene – in Organisationen berücksichtigen und insbesondere darauf achten, wie diese zwei Ebenen im Wechselspiel zueinander stehen. „Die mikropolitische Analyse fasst mit Crozier und Friedberg den Zusammenhalt von Organisationen als nicht vollständig durch Regeln determinierbares Resultat einer Reihe aneinandergefügt organisationaler Spiele auf – als nicht oder jedenfalls nicht primär intendierten *Effekt* nicht zuletzt von (Macht-) Spielstrategien einzelner, denen am Ganzen, am Fortbestand der Organisation, nur insofern gelegen ist, als davon ihre Spiele, Spielchancen und -gewinne abhängen.“ (Ortmann 2003, S. 44) Der mikropolitische Ansatz setzt bei den einzelnen *Akteuren* und deren *Aktionen* an (vgl. Neuberger 2006, S. 38) und ermöglicht es, *Handlungsmuster* aufzuzeigen und bewusst zu machen (vgl. Muhr 2004, S. 7 ff.).

Alt (vgl. 2001, S. 292 ff.) identifiziert fünf Kriterien, durch die sich die mikropolitische Perspektive auszeichnet. Spezifisch daran ist neben der Akteursperspektive, die eingenommen wird, die Orientierung an den Interessen der einzelnen Akteure, die Existenz von Handlungsspielräumen, die Interessensorientierung, die Analyse des daraus resultierenden kollektiven Handelns und der damit einhergehenden Abhängigkeiten und die Machtorientierung.

- *Akteursperspektive*

Die Vorstellung, dass ein Akteur bei seinen Handlungen nicht eine allumfassende Rationalität, die problemlos externalisiert werden kann, zu Grunde legt, bringt es mit sich, dass der einzelne Akteur ins Zentrum der Betrachtung gestellt wird (vgl. Alt 2001, S. 292). Akteure verfügen in dieser Betrachtung über „Knowledgeability“ (vgl. Giddens 1999, S. 90). „The knowledgeability incorporated in the practical activities which make up the bulk of daily live is a constitutive feature (together with power) of the social world.“ (Giddens 1999, S. 90) Akteure handeln reflektiert, sowohl auf Grund von explizitem und implizitem Wissen über die organisationalen und strukturel-

len Gegebenheiten und Dynamiken, in denen sie sich befinden, als auch auf Grund von fundierten Kenntnissen über sich selbst und über andere Akteure (vgl. Auer/Welte 2007, S. 780).

- *Existenz von Handlungsspielräumen*

Organisationales Geschehen ist nicht primär und ausschließlich durch ökonomische, technische, kulturelle, ökologische Strukturen determiniert (vgl. Alt 2001, S. 292). Dies gilt in erheblichem Ausmaß auch für eine Organisation wie es die Schule ist. Für die Organisation Schule gibt und gab es zahlreiche strukturbildende Fakten wie Gesetze, Rahmenpläne, Dienstvorschriften, usw., allerdings lassen diese formalen Bestimmungen so viel Raum, dass sich daraus ein eigener Ordnungsrahmen etabliert (vgl. Büchter/Gramlinger 2003, S. 10 f.). Ein Ordnungsrahmen „... verleiht in seinem Geltungsbereich dem Entscheiden und Handeln bevorzugte Richtungen und Bandbreiten und erschwert es den Beteiligten, auf andere Möglichkeiten auszuweichen.“ (Braczyk 1997, S. 553)

- *Interessensorientierung*

Die Perspektive der Interessensorientierung bringt die Analyse der Interessen der einzelnen Akteure mit sich. Die existierenden Handlungsspielräume werden von den Akteuren genutzt, um die eigenen Interessen zu verfolgen, die mit denen anderer Akteure übereinstimmen können, aber nicht zwingend müssen. Auch eine teilweise Übereinstimmung ist denkbar. Spezifisch an der Interessensorientierung ist, dass nicht wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass von den Akteuren ausschließlich die Organisationsinteressen verfolgt werden.

- *Kollektives Handeln und gegenseitige Abhängigkeiten*

Mikropolitische Analysen ermöglichen auch die Betrachtung von kollektiven Handlungen und damit einhergehenden gegenseitigen Abhängigkeiten. Politisches Handeln bedeutet, den Versuch zu unternehmen, die eigenen Interessen durchzusetzen. Damit einher geht die Überlegung, dass versucht wird, andere Interessen zu beeinflussen. Dies insbesondere deshalb, weil andere Akteure für die eigene Interessensverfolgung notwendig sind und

damit von diesen ein Abhängigkeitsverhältnis besteht. „Von politischem Handeln ist nur in sozialen Situationen die Rede, d.h. jemand muß dazu in sozialen Beziehungen zu anderen Akteuren eingebunden sein.“ (Alt 2001, S. 292)

- *Machtorientierung*

Gegenseitig Abhängigkeiten und kollektives Handeln sind auch eine Frage von Macht und der Konzeptualisierung von Macht. Macht ist nicht als Besitzstand, sondern viel mehr als Beziehung zwischen handelnden Akteuren zu betrachten, weshalb der Machtfrage und der damit einhergehenden Möglichkeit, diese dazu zu nutzen (eigene) Interessen zu verfolgen, ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird. Das Einnehmen dieser Perspektive soll aber nicht bedeuten, dass Macht und Politik gleichgesetzt oder begrifflich gleich verstanden werden. Die Bezugnahme auf organisationale Strukturen, auf Gesetze oder ökonomische Mittel, etc. ermöglichen es erst, Machtbeziehungen aufzubauen, um dann in einen Aushandlungsprozess mit anderen Akteuren einzutreten. Dieser Aushandlungsprozess muss aber nicht zwingend politischer Natur sein. Nicht jede Handlung und Aktivität ist per se politisch. Erst der Versuch der Beeinflussung anderer, im Sinne der eigenen Interessen zu handeln oder den eigenen Interessen zuzuarbeiten, macht eine Aktivität politisch, was unter Umständen auch (aber eben nicht ausschließlich) unter Zuhilfenahme von Beziehungsnetzwerken und somit Machtnetzwerken passieren kann.

Die mikropolitische, akteurszentrierte Analyse von Handlungskoordinationen im Mehrebenensystem Schule stellt den Schwerpunkt dieser Arbeit dar, um die unterschiedlichen, in hohem Maße individuellen Partizipationsformen verschiedener Akteure aufzuzeigen. Sie soll dazu dienen, den einzelnen Akteur und dessen Möglichkeit Einfluss zu nehmen, nicht aus der Betrachtung auszuschließen (vgl. Alt-richter/Heinrich 2007, S. 64). Gleichzeitig wird der Akteur aber auch einer übergeordneten Akteursgruppe zugeordnet, um daraus möglicherweise akteursgruppenspezifische Erkenntnisse abzuleiten.

1.3. Aufbau und Struktur der Arbeit

Der erste Teil der Arbeit setzt sich mit der Problemstellung der Arbeit, der Eingrenzung des Betrachtungsfokus und der theoretischen Verortung der Arbeit auseinander. Ausgehend von der wirtschaftspädagogischen Perspektive, die zu Beginn entfaltet wird, wurde im Anschluss daran, das spezifische, dieser Arbeit zu Grunde liegende Organisationsverständnis von Schule ausgearbeitet. Darüber hinaus wird die Arbeit in der Folge in das Mehrebenenmodell der Ökonomie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner (vgl. 1981) eingeordnet. Daran anschließend wird die mikropolitische Perspektive eingeführt.

Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit einer mikropolitischen Perspektive. Dies erfordert in einem ersten Schritt die Überprüfung der Übertragbarkeit von politikwissenschaftlichen Konzepten auf die Organisationsforschung. Eine weitere zentrale Fragestellung stellt die gedankliche Rahmung der Akteursgruppen, die in dieser Arbeit als Stakeholder betrachtet werden, dar. Der Stakeholderansatz und der mikropolitische Rahmen bilden das Fundament für die Ausarbeitung des dieser Arbeit zu Grunde liegenden Partizipationsbegriffs. Zu diesem Zweck wird auf ein politikwissenschaftliches Konzept zurückgegriffen, um den dominierenden Partizipationsbegriff in der Organisationsforschung um die Dimension von selbst aktiv werdenden Stakeholdern zu erweitern. Diese Erweiterung stellt das Angebot dar, den Begriff weiter zu denken, ohne dabei bisher existierende Partizipations- und Mitbestimmungskonzepte in Frage zu stellen. Dieser Teil endet mit einem vorläufigen Zwischenfazit, welches als Grundlage der empirischen Studie dient.

Der dritte Teil der Arbeit stellt das Forschungsdesign vor. Dieser Teil der Arbeit ist gegenüber anderen Arbeiten etwas umfangreicher gehalten, da die Fallauswahl und das empirische Vorgehen einer besonderen Begründung bedürfen. Die untersuchte Schule wurde von mir selbst als Schüler besucht, was methodologisch und methodisch durchaus als problematisch betrachtet werden kann und somit ausführlich begründet werden muss. Neben der methodologischen Verortung der Arbeit wird in diesem Teil auch das empirische Vorgehen beschrieben, insbesondere der konkrete Forschungsprozess.

Der vierte Teil der Arbeit dient der Darstellung der Fallstudie und der zentralen Erkenntnisse, die gewonnen werden konnten. Ausgehend von einer Einbettung des Falles in die Geschichte der Region und der Stadt Bludenz wird daran anschließend die Geschichte und die Besonderheiten der untersuchten Schule dargestellt. Darauf aufbauend wird dann ein schulspezifisches Stakeholdermodell entwickelt. In einem nächsten Schritt werden die mikropolitischen Aktivitäten basierend auf den theoretischen Ausarbeitungen im zweiten Teil der Arbeit ausgearbeitet und die zentralen Befunde dargestellt.

Im fünften Teil der Arbeit werden zusammenfassende und kritische Überlegungen zum verwendeten theoretischen Rahmen angestellt. Darüber hinaus wird der Entwurf für eine Organisationstheorie der Schule entwickelt, der als Ansatz für die Analyse von schulischen Handlungen dienen kann.

Beendet wird die Arbeit mit einem Kapitel, in dem der durchlaufene Forschungsprozess einer Reflexion unterzogen wird. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der Fallauswahl und der verwendeten Methoden notwendig.

„Über sein Vorhaben in Ungewissheit lassen. Die Verwunderung über das Neue ist schon eine Wertschätzung seines Gelingens. Mit offenen Karten spielen ist weder nützlich noch angenehm. Indem man seine Absicht nicht gleich kundgibt, erregt man die Erwartung, zumal wenn man durch die Höhe seines Amtes Gegenstand der allgemeinen Aufmerksamkeit ist. Bei allem lasse man etwas Geheimnisvolles durchblicken und errege, durch seine Verschlossenheit selbst, Ehrfurcht. Sogar wo man sich herauslässt, vermeide man, zu offen zu sein, eben wie man auch im Umgang sein Inneres nicht jedem aufschließen darf. Behutsames Schweigen ist das Heiligtum der Klugheit. Das ausgesprochene Vorhaben wurde nie hoch geschätzt, vielmehr liegt es dem Tadel bloß, und nimmt es gar einen ungünstigen Ausgang, so wird man doppelt unglücklich sein. Man ahme daher dem göttlichen Walten nach, indem man die Leute in Vermutungen und Unruhe erhält.“
(Gracián 3)

2. (Mikro-) Politik und Partizipation – Theoretischer Bezugsrahmen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht eine mikropolitische Analyse der Partizipation⁹ von Stakeholdern in der Organisation Schule. Zunächst soll aber die Frage beantwortet werden, inwieweit Konzepte, Begriffe oder wissenschaftliche Fragestellungen, die aus der Politikwissenschaft stammen, auch auf organisations- und insbesondere schulspezifische Fragestellungen angewendet werden können. Der Begriff *Politik* ist in der wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtung von Betrieben, Organisationen und auch volkswirtschaftlichen Gesamtzusammenhängen keine Innovation (vgl. z. B. Hill 1993, Sp. 4366 und insbesondere Auer/Salzgeber 2004, S. 191 ff.), sondern findet sich in unterschiedlichsten Konzepten, wie Unternehmenspolitik oder Politik der Organisation wieder.

In der allgemeinen politikwissenschaftlichen Diskussion wird Politik u. a. als Regelung der öffentlichen Angelegenheiten bzw. des Staatslebens definiert (vgl. Alt 2001, S. 291). Wenn man diese Überlegungen auf Unternehmen bezieht und nach Parallelen zu diesen sucht, findet man diese im Bereich der Unternehmenspolitik. Bezogen auf Unternehmen definierte Wöhe schon 1981, dass sich Betriebspolitik mit der Anwendung von theoretischen Erkenntnissen auf „... konkrete Einzelfragen und ... (die, MA) Entwicklung von Verfahren ..., die der Realisierung bestimmter betrieblicher Zielsetzungen dienen sollen“ (Wöhe 1981, S. 19) beschäftigt. Das planvolle Organisieren einzelner Funktionsbereiche, die sich an Unternehmensziele

⁹ Zur genaueren Definition des dieser Arbeit zu Grunde liegenden Partizipationsverständnisses vgl. Kap. 2.4.

len ausrichten und aufeinander abgestimmt werden, wird im entsprechenden Lehrbuch ca. 27 Jahre später als Unternehmensführung bezeichnet (vgl. Wöhe/Döring 2008, S. 48). Demnach hängt der Erfolg eines Unternehmens von der Fähigkeit ab, Nachfragebedürfnisse zu antizipieren, die Veränderungen des Marktes zu erkennen, die Strategien der Konkurrenten zu identifizieren und technische Entwicklungsprozesse frühzeitig zu erkennen, um aus den gewonnen Erkenntnissen die langfristige Strategie zu planen (vgl. Wöhe/Döring 2008, S. 90). Die Umkehr zum Begriff des Unternehmens erscheint insofern interessant, als dass der ursprünglich breiter gefasste Begriff des Betriebes auf das (vermeintlich) wirtschaftlich orientierte Unternehmen reduziert wurde. Aus Betrieb wird Unternehmung, aus Politik wird Führung. Die Fragen, die es zu beantworten gilt, bleiben aber dieselben. Es sind Fragen der Planung des Zwecks des Unternehmens, der Politik und der Strategie, die ein Unternehmen grundsätzlich verfolgen soll (vgl. Kotler/Bliemel 1995, S. 91). Den Betrieb ins Zentrum der Betrachtung rückend betont Hill, dass man in diesem Kontext eigentlich von *Betriebspolitik* und nicht von *Unternehmenspolitik* sprechen sollte, da die betriebswirtschaftliche Betrachtung sich nicht nur auf privatwirtschaftlich geführte Unternehmen beschränkt, sondern an *allen* Betrieben interessiert ist, die wirtschaftliche Entscheidungen treffen und damit einen bestimmten Zweck erfüllen sollen (vgl. Hill 1993, Sp. 4366).

2.1. Politik in der Organisationstheorie

Auer/Salzgeber (vgl. 2004, S. 180) identifizieren insgesamt drei Entwicklungen der Betriebswirtschaftslehre, die sich mit politischen Fragen in Organisationen auseinandersetzen. Die „Politik für die Organisation“ (Unternehmenspolitik bzw. strategisches Management) sowie die „Politik der Organisation“ (das Unternehmen und dessen Aktivitäten im gesellschaftlichen Interessenskonflikt) und die „Politik in der Organisation“ (Mitbestimmung und Mikropolitik).

Eine mikropolitische Betrachtung beschäftigt sich, wie auch die „große Politik“, mit Techniken, mit denen Akteure versuchen, ihre Interessen zu verfolgen, Macht aufzubauen und die Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. Neuberger 1995, S. 14). „Politik wird in der Politologie aber auch über die Allokation knapper Ressourcen oder in engerem Sinne über den (illegalen) Einsatz von Macht definiert.“ (Alt 2001, S. 291) Bei mikropolitischen Analysen tauchen immer wieder Begrifflichkeiten auf,

bei denen die Akteure das Alltagsgeschehen in Organisationen und die täglichen Verhandlungen über knappe Ressourcen oder den Aufbau von Macht mit politischem Vokabular beschreiben. „Mikropolitik bezeichnet das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen‘ (Mikro-!)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen“ (Neuberger 2002, S. 685) Bei der Beschreibung von mikropolitischen Handlungen ist es wichtig herauszustreichen, dass es sich um eine *analytische* und somit nicht bewertende Betrachtung der Organisation handeln soll, also entgegen der Kritik, die gegen mikropolitische Betrachtungen vielfach vorgebracht wird, nämlich dass es sich dabei um eine Perspektive handle, welche versuche, die dunkle Seite einer Organisation zu beleuchten und diese „.... metaphorträchtig als bösartiges Krebsgeschwür, tückische, äußerst ansteckende Infektionskrankheit, oder gar Aids der Organisation, die deren Autoimmunsystem zerstört“ (Neuberger 2006, S. 3), beschreibt. Die Bildung von Bündnissen innerhalb von Gruppen, das Verschieben von Machtverhältnissen oder der Kampf um Einfluss sind Schlagworte, die für die Darstellung der täglichen Abläufe in Organisationen wie bspw. Schulen verwendet werden (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996, S. 98).

Die „große Politik“ oder auch Makropolitik strukturiert sich nach Pelinka (vgl. 2004, S. 21) im englischen Sprachgebrauch in drei Bereiche. Die Unterteilung, die dabei vorgenommen wird, ist jene in den Bereich der Polity, Politics und Policy. In der politikwissenschaftlichen Debatte umschreibt Polity die formale Organisation von Politik, insbesondere die Verfassung, Normen und Institutionen. Die Ordnung wird in den Mittelpunkt des Politischen gestellt. Unter dem Begriff Policy werden die Inhalte politischer Entscheidungen subsumiert. Die Frage nach den Zielen und programmatischen Orientierungen der Politik werden ins Zentrum gestellt und die Gestaltung als Aufgabe der Politik wird betont.

Der Begriff der Politics fasst den politischen Prozess und den Rahmen dieses Prozesses zusammen. Er setzt sich mit den Interessen und Gegenläufigkeiten auseinander und beschäftigt sich insbesondere mit der Durchsetzung dieser Interessen. Die folgende Tabelle soll diese Fragestellungen nochmals verdeutlichen. In den Politikwissenschaften werden abhängig vom Konzept die angeführten Fragestellungen verfolgt (vgl. Hill 1993, Sp. 4368).

Dimension	Wissenschaftliches Formalziel	
	positiv (deskriptiv, explikativ)	normativ (präskriptiv)
Polity (Form)	Welche Ordnungen (z. B. Verfassungen) gibt es (Realfälle und Typen?) Welche und wessen Ziele werden mit ihnen angestrebt? Welche Wirkungen haben die Ordnungen (unter verschiedenen Bedingungen) warum?	Wie sollten Ordnungen - generell für eine Klasse - oder einzelfallspezifisch gestaltet sein, damit unter bestimmten Bedingungen bestimmte Ziel verwirklicht werden können?
Politics (Prozess)	Welche Ziele und Interessen werden von wem (und evtl. Gegen wen), wie, mit welchen Mitteln und welchen Folgen durchgesetzt?	Welche Erfolgsvoraussetzungen müssen erfüllt sein und welche Verhaltensalternativen sind geeignet, um in verschiedenen Konstellationen bestimmte Ziele und Interessen durchzusetzen?
Policy (Inhalt)	Was sind Ziel und Inhalte von Handlungsprogrammen? Warum sind welche Folgen und Wirkungen eingetreten?	Wie sind inhaltliche Handlungsprogramme für gegebene Bedingungsrahmen zu gestalten, um gewollte Wirkungen zu erreichen?

Tabelle 1: Forschungsfragen der Politikwissenschaft

Quelle: Hill 1993, Sp. 4368

Die Forschungsfragen, die hier aufgeführt werden, sind Fragen, wie sie sich auch in der mikropolitischen Betrachtung von Organisationen wiederfinden. Die Trennung in die drei Dimensionen ist – zumindest für Organisationen – verwirrend, da diese implizit zum Ausdruck bringt, dass eine voneinander unabhängige Betrachtung der drei Bereiche möglich sei. Politische Organisationsanalysen verfolgen Fragen der Form oder Verfasstheit von Regeln (Polity) und Fragen der allgemeinen Strategie einer Organisation (Policy), die als Rechtfertigungsbasis für getätigte mikropolitische Aktivitäten oder Tagespolitik (Politics) dienen können (vgl. Alt 2001, S. 291). Mikropolitische Betrachtungen rücken zunächst den Akteur ins Zentrum und seine Handlungen, die er tätigt, um seine Interessen zu verfolgen. „Menschen verwirklichen in Organisationen ihre eigenen Ziele *und* die der Organisation.“ (Kappler/Rehkugler 1991, S. 77; Hervorhebung MA) Entscheidende Fragen sind hierbei: „*Wer* handelt in welchem *Interesse* und verbündet sich dazu *mit wem* (gegen wen)?“ (Moldaschl 2001, S. 16) Im Zuge dieser Interessensverfolgung müssen sich die Akteure auch an den Regeln der Organisation (Polity) und

der Strategie der Organisation (Policy) orientieren, um die eigenen Handlungen rechtfertigen zu können, weshalb die Trennung analytisch ist.

Diesen Gedanken greift Neuberger – als Organisationsforscher – auf und plädiert dafür, die im politikwissenschaftlichen Diskurs etablierte Differenzierung von Polity, Policy und Politics in der Organisationsforschung als nicht isoliert zu betrachten. Er spricht sich vielmehr dafür aus, diese Konzepte als „... wechselseitige Abhängigkeits- oder besser: Erzeugungs- oder Konditionierungsprozesse ...“ (Neuberger 2006, S. 27) zu betrachten, um daraus einzelne Schachzüge, Listen und Manöver herauszufiltern (vgl. Neuberger 2006, S. 27). Zu diesem Zweck stellt er die drei Konzepte für die mikropolitische Betrachtung in ein Dreiecksverhältnis der gegenseitigen Abhängigkeit.

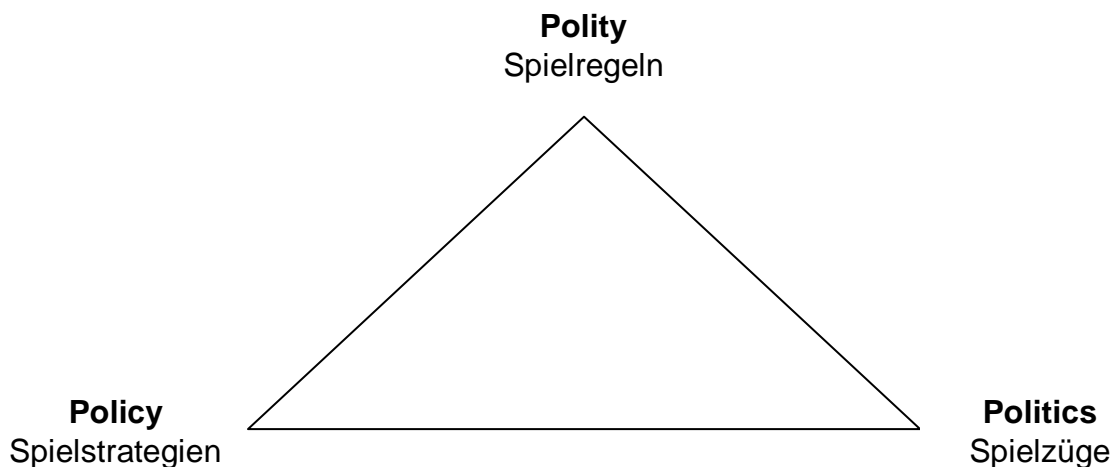


Abbildung 3: Polity – Policy – Politics
Quelle: Neuberger 2006, S. 28

Wenn man dieses von Neuberger formulierte „Dreieckskonzept“ auf die Organisationsforschung anwendet, dann ergibt sich Folgendes (vgl. Neuberger 2006, S. 27 ff.):

- Unter Polity ist die *Verfassung* oder *Strukturebene* zu verstehen, die eine Organisation regelt. Es handelt sich dabei um die Grundsätze, die festgeschrieben sind. Die Polity wird von den handelnden Akteuren durch das Handeln mit Leben gefüllt, wobei nicht festgelegt wird, wie gehandelt werden soll. Dies erlaubt es, dass es Interpretationsspielräume gibt, die unter

Umständen von einer übergeordneten Instanz, wie der Unternehmensleitung oder bei rechtlichen Fragestellung durch Gerichte, ausgelegt werden müssen.

- Policies sind die aus den Politics abgeleiteten *strategischen Ausrichtungen* der Aktivitäten, die für die handelnden Akteure handlungsleitend sein sollen. Für Schulen fallen unter den Begriff der Politics z. B. Inhalte, die in Schulprogrammen, Leitbildern und Schulprofilen festgeschrieben sind. „Als Leit(!)linien(!) sind Politiken Straßenmarkierungen, die die Akteure auf Kurs halten und ihnen eine Vorstellung von der Ideal-Linie geben, die zu den formulierten Zielen führen soll.“ (Neuberger 2006, S. 28)
- Unter Politics wird schließlich die konkrete *Umsetzungsebene* respektive *Handlungsebene* verstanden. Hier werden die Vorgaben der Polity und der Policy gelebt und anhand von konkreten Spielzügen vollzogen, wobei durch das Ausgestalten und Leben der Polity und Policy diese auch wieder neu gestaltet werden.

Diese Betrachtung von politischen Prozessen weist m. E. enge Berührungspunkte zu dem von Ortmann et al. in Anlehnung an Giddens formulierten Überlegungen zu mikropolitischen Phänomenen auf, bei denen diese als Wechselspiel zwischen Handlungsebene und Strukturebene in Organisationen gedacht werden (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 23).¹⁰ Die Akteursperspektive, die dabei eingenommen wird, berücksichtigt in der Analyse die strukturellen Rahmenbedingungen, die das Handeln der Akteure (mit-) determiniert. Aus der Perspektive der Organisation gibt es diverse Akteure, die in oder auch außerhalb der Organisation von den Aktivitäten der Akteure betroffen sind bzw. spezifische und individuelle Interessen an dieser haben. Um diese Analyse vornehmen zu können, wird in dieser Arbeit auf einen Ansatz zurückgegriffen, welcher aus der strategischen Unternehmensführung (Unternehmenspolitik) stammt: Das Stakeholdermodell.

¹⁰ Vergleiche dazu auch Kapitel 2.3.

2.2. Das Stakeholdermodell

Mikropolitische Betrachtungen von Organisationen setzen das „Handeln der Akteure“ ins Zentrum der Überlegungen. Dies erfordert in einem ersten Schritt eine Analyse der unterschiedlichen Akteure, die von einer Organisation betroffen sind bzw. auf diese einwirken können. Die in und von einer Organisation betroffenen Menschen sind auf unterschiedliche Arten mit dieser verbunden (vgl. Meyer 2001a, S. 16). Die Betroffenen können in Gruppen zusammengefasst werden, die unterschiedliche Interessen an dieser haben und von denen die langfristige Existenz einer Organisation abhängt. Im Zuge dieser Arbeit wird für die Betroffenen der Begriff der *Stakeholder* verwendet.

Stakeholdermodelle¹¹ haben ihre Wurzeln im zunehmenden Bewusstseinswandel der Gesellschaft hin zum verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt und der damit einhergehenden Kritik an wirtschaftlich erfolgreichen Unternehmen in den 1960er Jahren (vgl. Graf 1995, S. 29.). Dieser Bewusstseinswandel ist nicht nur auf Individuumsbasis zu beobachten, sondern auch auf der Ebene von Unternehmen und wird somit zu einer Frage der Konsequenzen der Unternehmenspolitik. In diesem Kontext wird unter Umwelt sowohl die Gesellschaft als auch der Umgang mit natürlichen Ressourcen verstanden (vgl. Auer/Salzgeber 2004, S. 187). Unternehmenspolitik hatte nun auch die Aufgabe, diese Kritik in die strategischen Entscheidungen einzubinden bzw. zumindest zur Kenntnis zu nehmen.

Ideengeschichtlich geht das Stakeholdermodell auf die Anreiz/Beitragstheorie von Barnard zurück, welcher im Jahre 1938 erstmals die Idee aufgriff, ein Unternehmen als Koalition aller an ihr Partizipierenden zu denken. „Diese ‚Beteiligten‘ sind solange zur Aufrechterhaltung der Koalitionen bereit, als die von der Koalition gewährten *Anreize* den Nutzenentgang der an die Koalition geleisteten *Beiträge* zumindest aufwiegen.“ (Stahl 2003, S. 31) Diese Idee wurde in den fünfziger Jahren

¹¹ Die Idee, Unternehmen hinsichtlich ihrer Stakeholder zu analysieren und deren Interessen in die Unternehmenspolitik zu integrieren, hat viele Bezeichnungen. In diesem Zusammenhang wird vom „Stakeholder Modell“ ebenso gesprochen, wie vom „Stakeholder Ansatz“, der „Stakeholder Theorie“, dem „Stakeholder Konzept“ oder vom „Stakeholder Management“ (vgl. z. B. Matzler/Pechlaner/Renzl 2003). Inhaltlich handelt es sich um zumindest ähnliche Konzepte. Ich verwende den Begriff des „Stakeholdermodells“, da es sich meiner Ansicht nach um einen normativen Zugang zur Unternehmenspolitik handelt, welcher versucht, Empfehlungen für die praktische Umsetzung zu geben und somit m. E. „Modellcharakter“ hat.

des vergangenen Jahrhunderts von March und Simon aufgegriffen. „An organization is a system of interrelated social behaviors of a number of persons whom we shall call the participants in the organization.” (March/Simon 1958, S. 84) Demnach werden die Entscheidungen zur produktiven Beitragsleistung unterschiedlicher Gruppierungen in das Zentrum der Überlegungen gestellt. „... March (konzeptualisiert, MA) Organisationen als politische Koalitionen, wobei jeweils die Zusammensetzung der Koalition genauso wie die Ziele der Firma erst ausgehandelt werden.“ (Alt 2001, S. 289) Das Stakeholdermodell fügt sich somit in die politische Betrachtung einer Organisation und den daraus resultierenden Überlegungen ein. Auf Marchs Überlegungen aufbauend wurde dann schließlich in den 1960er Jahren der Grundstein für Stakeholder Modelle gelegt (vgl. Graf 1995, S. 29).

Stakeholdermodelle gibt es in verschiedenen Ausprägungen und in der Literatur herrscht keine Einigkeit darüber, welche Gruppen zu einer Organisation gezählt werden sollen, weshalb nicht von „dem Stakeholdermodell“ gesprochen werden kann. Eines ist diesen Modellen allerdings gemein. Sie gliedern ein Unternehmen in Anspruchsgruppen, die spezifische Interessen an diesem haben. Stakeholder „... stellen ... spezifische Ressourcen und Leistungen zur Verfügung und erhalten dafür einen Teil der *Outputs* ...“ (Hinterhuber 1997, S. 2) Diese können in primäre und sekundäre unterschieden werden. Zu den Primären zählen die direkt mit einer Organisation Verbundenen, wie bspw. Lieferanten, Mitarbeiter, Kunden und wichtige Regierungsstellen. Zu den sekundären Stakeholdern zählen „... jene Gruppen, die auf die Organisation und ihre Aktivitäten einwirken oder selbst von ihr beeinflusst werden ..., was Produkte, Methoden oder Arbeitsabläufe betrifft.“ (de Colle 2004, S. 527). Dies können bspw. Mitbewerber, Bürgerinitiativen oder Berufsverbände sein (vgl. bspw. Kotler 1995, S. 88 ff.; Hinterhuber 1996, S. 2 ff.; de Colle 2004, S. 527).

Das Ziel eines stakeholderorientierten Zugangs zur Unternehmenspolitik ist es, die diversen Ansprüche, welche diese an ein Unternehmen haben, zu eruieren und zwischen den einzelnen Akteursgruppen zu vermitteln, damit nicht eine bestimmte Stakeholdergruppe zu Lasten der anderen partizipiert. „Nach dem *Stakeholder-Konzept* (Harmoniemoell) hat die Unternehmensleitung die Aufgabe, die Interessen der Anspruchsgruppen im Verhandlungsweg zusammenzuführen und alle

Stakeholder in angemessener Weise am Unternehmenshandeln und am Unternehmenserfolg teilhaben zu lassen.“ (Wöhe/Döring 2008, S. 56) Es sollen Werte für alle Stakeholder geschaffen werden. Diese können sowohl für Kunden als auch für Mitarbeiter, aber auch Anteilseigner, Lieferanten, strategische Partner und die Gesellschaft geschaffen werden (vgl. Hinterhuber 1997, S. 42). Der Vorgang, der dazu gewählt werden soll, ist jener, dass bspw. über die Kundenzufriedenheit der Unternehmenswert gesteigert wird und damit die Arbeitsplätze gesichert werden. Zufriedene Mitarbeiter werden wiederum die Kunden zufrieden stellen. So kann das langfristige Bestehen eines Unternehmens gewährleistet werden. Das bedeutet in weiterer Folge, dass das Unternehmen die Ansprüche kennen muss, um diese auch erfüllen zu können. „Dazu ist es notwendig, die Anforderungen der einzelnen Stakeholder zu eruieren, deren Erfüllungsgrad regelmäßig zu beobachten und bei Bedarf Maßnahmen einzuleiten, um zu gewährleisten, dass die Ansprüche entsprechend erfüllt werden.“ (Matzler/Pechlaner/Renzl 2003, S. 11) Dem Stakeholdermodell zu entsprechen bedeutet, die Beziehungen zu den diversen Anspruchsgruppen zu managen. Es entsteht dadurch eine Anreiz-Beitrags Beziehung (vgl. Stahl 2003, S. 30 f.).

Diese folgende Tabelle gibt einen exemplarischen Überblick über mögliche Stakeholder eines Unternehmens und mögliche Beiträge und Anreize, welche aus Sicht des Unternehmens für die Stakeholder bestehen könnten. Die Frage nach diesen Beziehungen und den Interessen der einzelnen Stakeholder zueinander ist jene danach, wie die Stakeholder agieren und auf unternehmenspolitische Entscheidungen reagieren.

Von den Vertretern des Stakeholdermodells wird argumentiert, dass es für ein Unternehmen das Ziel sein muss „... diese Interessen zu berücksichtigen und die Ansprüche zufrieden zu stellen. Die langfristige Überlebensfähigkeit (sic!) kann nur dadurch erreicht werden.“ (Matzler/Pechlaner/Renzl 2003, S. 6) Die Befürchtungen, die damit einhergehen, sind, dass Stakeholder, deren Ansprüche nicht erfüllt werden, entweder in „stiller“ oder „lauter“ Form (bspw. unter Einbeziehung von Medien) dem Unternehmen „den Rücken zukehren“ (vgl. Stahl 2003, S. 32).

Stakeholder	Beiträge	Anreize
Eigentümer und Investoren	Eigenkapital	Verzinsung des Kapitals plus Risikoprämie, Unternehmertum
Leitungsorgane	Haftung, Steuerung	Gestaltung, Einkommen, Prestige, Einfluss
Aufsichtsorgane	Kontrolle	Einfluss, Prestige, Kontakte
Führungskräfte	Steuerung	Gestaltung, Einkommen, Prestige, Einfluss, Karriere
Mitarbeiter	Fähigkeiten und Fertigkeiten	Einkommen, Karriere, Sicherheit, Klima, Entfaltung, Anerkennung
Betriebsrat	Interessenbündelung, andere Perspektiven	Einfluss, Zugang zu Informationen
Kunden	Laufende Einnahmen	Preise, Qualität, Schnelligkeit, Sicherheit
Lieferanten	Externe Ressourcen	Preise, Wachstum, Sicherheit, Reputation
Kreditgeber	Fremdkapital	Verzinsung, Sicherheit
Konkurrenten	Informationen, Kollision	Information, Kollision
Medien	Übertragung von Informationen, Meinungsbildung	Zugang zu Informationen, Prestige
Gesellschaftliche Gruppen	Funktion des „Gewissens“, andere Perspektive	Transparenz, Offenheit, Ehrlichkeit, Fairness
Staatliche Organe	Rechtsfrieden, Wohlwollen	Konformes Verhalten
Gewerkschaften & Verbände	Effizienz	Kooperationsbereitschaft, Mitgliedsbeiträge

Tabelle 2: Beitrags- und Anreizbeziehung aus der Unternehmensperspektive

Quelle: Stahl 2003, S. 33

Wöhe zieht das folgende Fazit zum Stakeholdermodell: „Nach der Grundidee des Stakeholder-Konzepts soll in einvernehmlichen Verhandlungen zwischen den Anspruchsberechtigten eine Einigung über

- gemeinsame Ziele
- gemeinsames Handeln
- gemeinsame Ergebnisaufteilung

erreicht werden. Dieser ‚friedensstiftende Ansatz‘ ist zwar gut gemeint, aber schlecht zu realisieren. Er scheitert an unüberbrückbaren Interessengegensätzen.“ (Wöhe/Döring 2008, S. 57)

Die Frage, die sich daran anschließend stellt, ist die, wie relevante Stakeholder agieren, die sich von einer Organisation nicht ohne Probleme lösen können, da sie an dieses gebunden sind. Dabei ist insbesondere an Stakeholder zu denken, die bspw. an ein Unternehmen vertraglich gebunden sind oder nicht direkt mit diesem zusammenarbeiten, sehr wohl aber darauf angewiesen sind, was in dieser Organisation entschieden wird.

Exemplarisch soll an dieser Stelle ein Beispiel genannt werden, welches darlegt, was passieren kann, wenn ein Unternehmen die Interessen eines Stakeholders nicht berücksichtigt. Der vorliegende Fall spielte sich in einer Gemeinde ab, die in hohem Ausmaß vom Tourismus abhängig ist. In dieser Gemeinde befindet sich eine Bergbahn, deren Geschäftsleitung es für wirtschaftlich sinnvoll erachtete, in den Sommermonaten den Seilbahnbetrieb erst ab der Mittelstation zu betreiben. Dies hatte zur Folge, dass es unter den Bürgern der entsprechenden Gemeinde zu einigem Unmut kam, da dies für den Tourismus in der entsprechenden Gemeinde möglicherweise negative Konsequenzen haben könnte (vgl. [http1](#), S. 5 ff.). Denkbar ist, dass es bei den Nächtigungsbetrieben der Gemeinden möglicherweise zu einem Rückgang von Nächtigungszahlen kommt, weil das Gebiet für mögliche Touristen nicht mehr so attraktiv erscheint. Die Bürger der Gemeinde fühlten ihre Interessen nicht ausreichend berücksichtigt.

Für die Bürger der entsprechenden Gemeinde stellt sich die Frage der möglichen Reaktion auf das Vorgehen der Bergbahn. Die Betreiber der Nächtigungsbetriebe können nicht einfach wegziehen und den Ort verlassen, es sei denn, diese sind sowohl finanziell als auch räumlich so flexibel, dass es keine Rolle spielt. Im Gegenteil: Wenn die einheimische Bevölkerung, egal ob diese als Betreiber eines Nächtigungsbetriebes direkt oder als Angestellter eines solchen Betriebes indirekt betroffen ist, am Skifahren interessiert ist, wird diese in den Wintermonaten möglicherweise nicht darum herum kommen, genau diese Bergbahn zu benützen, obwohl diese in den Sommermonaten gegen die Interessen der Stakeholder verstoßen hat.¹²

¹² Dieser in der Realität stattgefundene Fall konnte nach intensiven Gesprächen der Verantwortlichen Gemeindepolitiker mit den Vertretern der Bergbahnen letztlich nach Jahren beigelegt werden, und die Bergbahn fuhr im Sommer 2007 von der Talstation weg (vgl. [http1](#), S 5 ff.; [http3](#), S. 1).

Wenn man den Kreis möglicher Unternehmen erweitert und sich von rein erwerbswirtschaftlich, privat geführten Betrieben wegbewegt, dann sind auch andere Organisationen denkbar, deren Stakeholder nur begrenzt die Möglichkeit haben, Stakeholder einer anderen Organisation zu werden, welche die Interessen im gleichen Ausmaß zu erfüllen vermag. Diese Stakeholder finden einen anderen Weg, ihre Interessen zu vertreten und diese zu verfolgen. Dieses Verhalten der Stakeholder kann als deviantes Verhalten bezeichnet werden. Darunter versteht man abweichendes, extra-produktives, aber auch kontraproduktives Verhalten, welches zumindest aus der Sicht der Organisation von den handelnden Akteuren vollzogen wird (vgl. Neuberger 2006, S. 59). Aus mikropolitischer Perspektive sind die Handlungen aber nicht zwingend deviant, da die Stakeholder ihre persönlichen Interessen wahrnehmen und versuchen, diese zu verfolgen. Diese Argumentation ist insbesondere für solche Organisationen zutreffend, an die Stakeholder gebunden sind, ob sie dies nun wollen oder nicht.

In diesem Kontext kann bspw. das Phänomen der inneren Kündigung eingeordnet werden. Mitarbeiter eines Unternehmens, die eine innere Kündigung vollzogen haben, weil sie bspw. bei Beförderungen übergangen werden, unter fehlender Anerkennung leiden, keine Aufstiegschancen haben oder sich von den Vorgesetzten ungerecht behandelt fühlen, werden Wege und Möglichkeiten finden, ihre persönlichen Interessen weiter zu verfolgen, aber auch Wege, wie sie nicht mehr in vollem Umfang den Unternehmensinteressen dienen müssen. Dies kann sich durch häufiges Fehlen bei geringfügigen Erkrankungen äußern, durch passives Verhalten in Besprechungen, durch Erledigungen von privaten Dingen während der Arbeitszeit, oder auch im Desinteresse an beruflichen Veränderungen (vgl. Pippke 1998, S. 114 ff.). Diese Strategien kommen insbesondere dann zur Anwendung, wenn für Arbeitnehmer das Risiko einen neuen Arbeitsplatz zu finden, der die entsprechenden – von den Arbeitnehmern erwarteten – Rahmenbedingungen bietet, zu groß ist. Mit dem Phänomen der „inneren Kündigung“ einher geht die Frage danach, was die Arbeitnehmer durch kontraproduktives Verhalten überhaupt für Interessen verfolgen. Hier kann einerseits festgehalten werden, dass es nicht zwingend als kontraproduktives Verhalten einzuordnen ist, wenn ein Arbeitnehmer „Dienst nach Vorschrift“ macht. „Nicht jede Regelverletzung ist Ausdruck der Selbstsüchtigkeit von Akteuren, wie umgekehrt nicht jede Regeltreue Realisierung

effizienter Anreizstrukturen ist (sondern manchmal, wie bei Dienst nach Vorschrift, sogar eine Streikform).“ (Ortmann 2003, S. 45) Andererseits ist es legitim, wenn sich die Interessenslage beim Arbeitnehmer verschiebt (vgl. Pippke 1998, S. 114 ff.).

Diese (Re-) Aktionen haben alle zur Folge, dass damit Kosten verbunden sind. Neben finanziellen Kosten, die – um mit den Begrifflichkeiten Bourdieus zu sprechen – dem ökonomischen Kapital eines Akteurs zuzurechnen sind, geht auch Sozialkapital verloren. Bourdieu differenziert neben dem ökonomischen Kapital und dem Sozialkapital noch eine weitere Kapitalform aus. Er geht davon aus, dass Akteure auch über ein kulturelles Kapital verfügen (vgl. Barlösius 2006, S. 108).

Unter Sozialkapital versteht er ein Netz von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen, die mit gegenseitigem Kennen und Anerkennen verbunden sind. Dieses Verständnis ist jener Auffassung sehr ähnlich, die in der Politikwissenschaft formuliert wird, wenn es um die Partizipation der Bürger geht. Demnach entsteht Sozialkapital, wenn ein Stakeholder Beziehungen zu anderen Stakeholdern aufgebaut hat und diese auch gepflegt werden. Dies können die täglichen Gespräche mit dem Bäcker ebenso sein, wie der regelmäßige Austausch mit Schulkollegen oder Arbeitskollegen. Wesentlicher Bestandteil von Sozialkapital ist Beziehungskapital, welches auf Vertrauen basiert und über die Zeit aufgebaut werden muss (vgl. Gabriel et al. 2002, S. 26 & 38 f.). Kulturelles Kapital besteht aus einer Kombination eines inkorporierten Zustands von verinnerlichten Dispositionen, wie der Art des Auftretens oder des Sprechens, eines objektivierten Zustand, wie Büchern oder Gemälden, und eines institutionalisierten Zustand, wie Bildungstiteln (vgl. Barlösius 2006, S. 109). „Die Handlungs- und Profitchancen der Akteure in einem Feld werden von der praktischen Verfügung über die entsprechende Sorte an Kapital bestimmt.“ (Barlösius 2006, S. 106).

So lange ein entsprechender Stakeholder die Chance hat, über Kapital in einem Feld zu verfügen bzw. in diesem über die Verteilungsstruktur des Kapitals mitzubestimmen, so lange wird dieser der entsprechenden Organisation nicht den Rücken kehren. Mit Verteilungsstruktur ist gemeint, inwieweit eine Form des Kapitals dominanter erscheint als eine andere. Zählt bei der Zuweisung von Schulstunden

in einer Schule die fachliche Kompetenz der Lehrperson, die durch den entsprechenden Bildungsabschluss dokumentiert (kulturelles Kapital) ist, oder die persönlichen Kontakte (Sozialkapital) zu der verteilenden Person oder möglicherweise die Frage nach der Höhe des Gehalts (ökonomisches Kapital) einer Lehrperson? Insbesondere der Erhalt des ökonomischen Kapitals dürfte dazu beitragen, dass Akteure politisch agieren und auch unter Bezug auf das soziale Kapital Koalitionen bilden, um die eigenen Interessen zu verfolgen. Somit bleiben diese einer Organisation erhalten, auch wenn diese die Interessen eines einzelnen Akteurs nicht erfüllt. Die drei Formen des Kapitals nach Bourdieu dienen als Quelle für strategische Beeinflussungsversuche ebenso, wie diese mit strategischen Handlungen vergrößert werden. Diese Verteilungsstruktur ist Gegenstand von permanenten Akteurshandlungen – in diesem Kontext auch Spiele genannt – zwischen den Akteuren (vgl. Barlösius 2006, S. 108).

Das *Stakeholdermodell* wird somit zusammenfassend in dieser Arbeit nicht als normatives Modell der Unternehmenspolitik betrachtet, sondern als *Analyserahmen* der Interessensgruppen einer Organisation und der damit möglicherweise einhergehenden Interessensverfolgungen – der organisationalen *Spiele*.

2.3. Handlungen mikropolitisch betrachtet

Um das Handeln einzelner Stakeholder und die daraus resultierenden Spiele analysieren zu können, erscheint es in einem nächsten Schritt notwendig, den in dieser Arbeit gewählten mikropolitischen Zugang zu entfalten. Die mikropolitische Betrachtung von Organisationen entspricht einer „strategischen Organisationsanalyse“, bei der die Organisation als eine Gesamtheit miteinander verzahnter Spiele betrachtet wird, die durch ihre formalen und informellen Spielregeln reguliert werden und somit zu konfligierenden Machtstrategien von Organisationsmitgliedern führt (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 55). Der mikropolitische Ansatz, der in der Folge entfaltet wird, wurde in seinen Ursprüngen für die Analyse von gewinnorientierten Unternehmen konzipiert und gedacht, weshalb im Zuge der Ausarbeitung auch immer wieder auf die Ursprünge zurückgegriffen wird. Die Arbeit stellt den Versuch dar, diesen Analyserahmen auf Schule anzuwenden, weshalb in der Ausarbeitung und bei den Beispielen auch, wenngleich nicht ausschließlich, um den Ursprüngen des Ansatzes gerecht zu werden auf schulische Beispiele zurückgegriffen wird. Daraus ergeben sich für Schulen mögliche Analysefelder (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 56):

- Analyse von strategischen Handlungen von Akteuren in Schulen,
- die Untersuchung der in einer Schule bestehenden Machtbeziehungen zwischen den Akteuren einer Schule,
- die Interpretation der „... Funktionsweise einer Organisation als das Resultat einer Reihe untereinander artikulierter Spiele, deren formelle und informelle Regeln indirekt die Integration der widersprüchlichen Machtstrategien der Organisationsmitglieder bewirken“ (Ortmann et al. 1990, S. 56),
- die Analyse der Umwelteinflüsse auf eine Schule, als Resultat weiterer Spiele, die von Organisationsmitgliedern mit relevanten Stakeholdern gespielt werden.

Wie erwähnt, verfolgen Akteure bzw. Stakeholder in Organisationen, aus einer mikropolitisch Perspektive betrachtet, nicht zwangsläufig die Interessen der Organisation, sondern in erster Linie die eigenen Interessen. Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass die Organisationsinteressen nicht auch verfolgt werden. „So lange jedoch jemand z. B. weiterhin in einer bestimmten Organisation tätig

sein möchte, muss er bei der Verfolgung eigener Ziele auch zur Aufgabenbewältigung der Organisation beitragen und auf die Interessen der anderen Organisationsmitglieder reagieren.“ (Alt 2001, S. 305) Um die eigenen Interessen verfolgen zu können, müssen die handelnden Akteure mit anderen Akteuren in einen Austauschprozess eintreten, der sowohl formeller Natur als auch informeller Natur sein kann (vgl. Auer et al. 1993, S. 157). Unter einem Austauschprozess formeller Natur kann eine institutionell verankerte Teamsitzung ebenso verstanden werden, wie in einer Schule die ebenso verankerte Klassenkonferenz. Je mehr eine Person in der Durchsetzung ihrer Interessen von einer anderen abhängig ist, desto mehr wird die Person, die abhängig ist, bereit sein, der anderen Person entgegen zu treten und an der Erfüllung der gegenüberliegenden Interessen mitzuarbeiten (vgl. Friedberg 1995, S. 117). Aus dieser Abhängigkeit resultiert Macht einer Person A über eine Person B. Macht wird somit mikropolitisch gesehen als eine „... Dimension sozialer Beziehungen“ (Ortmann et al. 1990, S.41) konzeptualisiert. Jeder Akteur verfügt demnach über Machtpotenziale, wobei es solche mit mehr Macht gibt und solche mit weniger (vgl. Alt 2001, S. 305). Somit muss jede mikropolitische Arbeit in einem ersten, analytischen Schritt den Begriff Macht in den Mittelpunkt stellen (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 14; Friedberg 1988, S. 40).

2.3.1. Macht mikropolitisch gedacht

Mit Macht wird häufig verbunden, dass eine Person A Macht dazu verwendet, eine Person B zu etwas zu zwingen, was nicht dem Willen der Person B entspricht, oder was Person B nicht machen würde, wenn Person A nicht die Machtposition ausnützte. Dies kann unter Umständen auch unter Androhung von Gewalt geschehen. Dieses Verständnis von Macht kann bspw. mit Herrschenden gleichgesetzt werden, die Untergebene ausbeuten und diese zwingen, für den Herrschenden zu arbeiten und Steuern zu bezahlen. Bezogen auf Organisationen wird damit in vielen Fällen der Vorgesetzte assoziiert, der den Untergebenen dazu zwingt, Aktivitäten zu setzen, die er unter „freiem“ Willen nicht setzen würde.¹³ „Kurzum,

¹³ Auch die Macht eines Herrschenden über einen Untergebenen kann als Beziehung interpretiert werden. Untergebene bekommen von den Herrschenden im Gegenzug Schutz vor herumziehenden Plünderern. Auch die Drohung, dass ein Untergebener bei fehlender Unterwürfigkeit mit dem Leben zu bezahlen habe, zeigt nur dann Wirkung, wenn dieser auch entsprechend am Leben hängt. Auf die Organisation Schule übertragen bedeutet dies bspw., dass das Androhen schlechter

Macht ist böse, und über sie zu sprechen mutet fast obszön an.“ (Friedberg 1988, S. 41). Aus mikropolitischer Perspektive betrachtet wird dieser Machtbegriff entmystifiziert und verliert seine ausschließlich negative Perspektive (vgl. bspw. Bischoff 1998, S. 166; Alt 2001, S. 303). Macht wird als alltägliches Phänomen verstanden, welches auch ohne Zwang durch gegenseitige Abhängigkeit ein Austauschverhältnis entstehen lässt, welches einen Akteur gegenüber einem anderen begünstigt (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 56 f.).

Ortmann et al. machen dies sehr deutlich, indem sie auf die Machtdefinition von Weber verweisen und herausstreichen, dass dieser Widerstand nicht voraussetze, sondern sich Macht auch ohne Widerstand entfalten könne, wenngleich dies von vielen Autoren übergangen werde (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 13). „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 1972, S. 28)

Macht ist nicht Herrschenden vorbehalten, sondern findet sich in unterschiedlichsten Beziehungen im Handeln wieder. Vielfach wird Macht als Besitz betrachtet, der einem handelnden Akteur die entsprechenden Instrumente, Methoden und Taktiken zur Verfügung stellt, andere zu etwas zu zwingen, was diese sonst nicht tun würden (vgl. bspw. Frey/König 2007, S. 7). Die mikropolitische Betrachtung bringt eine andere Sichtweise von Macht. „Macht stellt einen täglichen Mechanismus unserer sozialen Existenz dar. Wir verwenden sie ohne Unterlaß in unseren Beziehungen mit unseren Freunden, unseren Kollegen, unseren Familien usw.“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 17) Mikropolitisch betrachtet hat eine Person Macht über eine andere Person, indem eine Person A eine Person B veranlassen kann, etwas zu tun, was Person B sonst nicht tun würde. Diese Reaktion ist aber nicht als das Resultat des Besitzes von Macht zu betrachten, sondern auf Grund der Beziehung, die Person A zu B bzw. Person B zu A hat, und der damit einhergehenden Abhängigkeitsverhältnisse. Die daraus folgende Konsequenz bedeutet, dass „... jeder Mensch in seinen Beziehungen zu den anderen existieren will, d.h. ein relativ autonomer Akteur bleibt, anstatt einfaches Mittel zu werden. Und das kann er

Noten nur dann Wirkung zeigt, wenn der Schüler auch Wert auf Noten legt. Ohne Zukunftsperspektive wird für Jugendliche auch das Androhen von schlechten Noten wenig am Verhalten ändern.

nur, wenn er seine Autonomie nützt, d.h. sich das Recht nimmt, sich anders zu verhalten als von ihm erwartet wird.“ (Friedberg 1988, S. 41) Dies bedeutet, dass auch die vermeintlich Machtlosen zu Macht kommen können und sich auch gegenüber Vorgesetzten durchsetzen werden, wenn die gegenseitigen Austauschverhältnisse bewusst gestaltet werden und diese in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Mitarbeitern stehen (vgl. Bischoff 1998, S. 164 ff.).

Das gegenseitige Beziehungsverhältnis und Austauschverhältnis bringt es mit sich, dass die Machtbeziehung intransitiv ist. Nur weil Person A in der Lage ist, Person B zu etwas zu veranlassen, und B die Möglichkeit hat, bei Person C ein gewisses Verhalten herbeizuführen, bedeutet dies nicht, dass Person A automatisch Einfluss auf Person C ausüben kann (vgl. Friedberg 1988, S. 41). Zu diesem Zweck muss Person A erst in ein Austauschverhältnis mit Person C treten und mögliche Machtquellen eröffnen. Ein Schulleiter ist in ausgewählten Bereichen dem Lehrer gegenüber weisungsberechtigt. Der Lehrer hat wiederum die Verantwortung über einzelne Klassen und Schüler, was im Umkehrschluss eben nicht bedeutet, dass der Schulleiter bspw. direkten Einfluss auf einen Schüler ausüben kann, was bspw. den täglichen Unterricht anbelangt. Dem kommt insbesondere auch in der strategischen Unternehmensführung mehr Bedeutung zu, da es in Zeiten des technischen Fortschritts und der zunehmenden Vernetzung für Vorgesetzte nicht mehr möglich ist, alle Informationen zu besitzen und auf Grund von „Machtausübung“ die richtigen Anweisungen zu geben (vgl. Hinterhuber 1997, S. 148). Vorgesetzte sind demnach dann auf ihre Mitarbeiter angewiesen, wenn diese (vgl. Hinterhuber 1997, S. 148):

- Entscheidungen treffen können, auf Grundlage von Informationen, welche die Vorgesetzten nicht besitzen bzw. nicht besitzen können,
- Fähigkeiten und Eigenschaften besitzen, welche die Vorgesetzten selbst nicht haben, aber eben auf Grund dieser Eigenschaften einen anderen Blickwinkel einnehmen und somit Situationen anders bewerten und
- Initiativen ergreifen können, die sofort erforderlich sind, aber deren Auswirkungen erst später wirksam werden.

Ein Vorgesetzter A ist demnach möglicherweise in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis von Mitarbeiter C, weil er auf bestimmte Informationen angewiesen ist, C aber nicht auf den in der organisationalen Hierarchie dazwischen angesiedelten Abteilungsleiter B. Auf diesen hat aber möglicherweise A sehr wohl wieder Einfluss und dieser unter Umständen auf C. Eine weitere Schlussfolgerung, die aus diesem Umstand gezogen werden kann, ist jene, dass es in Organisationen nicht zwingend erforderlich ist, dass die Akteure, welche hierarchisch höhergestellt sind, automatisch auch die Akteure sind, welche höher qualifiziert sind. In vielen Fällen sind Vorgesetzte „... mit Untergebenen konfrontiert, deren Qualifikationsniveau über dem eigenen steht, und die zunehmend auch dort Begründungen einfordern, wo bisher der Hinweis auf die Vorgesetztenfunktion als Argument genügte.“ (Auer et al. 1993, S. 161)

Das Handeln von Akteuren ist ungewiss und nur in begrenztem Maße vorhersehbar (vgl. Friedberg 1988, S. 41). Neben der grundsätzlichen Möglichkeit, die Freiheit zu haben, nach den eigenen Vorstellungen und Wertmaßstäben zu handeln, eröffnen in Organisationen Ungewissheitszonen die Chance, verschiedene Handlungen zu tätigen. „Members of an organization meet each other in spaces that offer relatively open opportunities for control of rules and resources.“ (Clegg/Courpasson/Nelson 2006, S. 124) Die grundsätzliche Freiheit ist darin zu sehen, dass jeder Mensch Handlungen setzen kann, die möglicherweise auch gesellschaftlichen Konventionen zuwiderlaufen. Man muss im Grund genommen jederzeit damit rechnen, dass ein Mitarbeiter auch illegale Aktivitäten vollzieht, bspw. das eigene Unternehmen oder die Kunden bestiehlt. „Ungewissheit im allgemeinen und die jeweils spezifischen Ungewissheiten eines Problems, wie wir noch zeigen werden, stellen die grundlegende Ressource in jeder Verhandlungsbeziehung dar.“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 13) Dieses können „natürliche“, aber auch „künstliche“ Ungewissheitszonen sein. Somit ist Macht als Beziehung zwischen den Akteuren zu sehen (vgl. Alt 2001, S. 305) und nicht als Besitzstand, was mit Giddens (vgl. 1999, S. 16) als “dialectic of control” bezeichnet werden kann: „But all forms of dependence offer some resources whereby those who are subordinate can influence the activities of their superiors. This is what I call the *dialectic of control* in social systems.“ (Giddens 1999, S. 16)

Entscheidend am Ansatz, Ungewissheiten als Ressource von Macht zu denken, ist, dass diese nur im entsprechenden Kontext als solche betrachtet werden kann. Die *Kontextualisierung* von Macht bringt es mit sich, dass das Gegenüber oder der Mitspieler von dieser Ungewissheitszone auch abhängig sein sollte. Erst dann kann ein Akteur eine Ungewissheitszone wirklich als jene betrachten, die er kontrolliert und aus der er Macht schöpfen kann. „To the extent that specific resources are related to power in a general way, without regard for context, they are not very helpful.” (Clegg/Courpasson/Nelson 2006, S. 128) Um dies zu veranschaulichen, greifen Clegg et al. auf das Beispiel eines Messers (box cutter) zurück, welches in seiner originären Bestimmungen für ausgewählte Zwecke, wie das Schneiden von Papier, Tapeten o. ä., vorgesehen ist. Der *Kontext der Entführung* der Flugzeuge und die damit einhergehende Verwendung der Messer als *Drohmittel* machen die Ressource Messer zu einem potenziellen Machtmittel und somit zu einer Quelle der Macht (vgl. Clegg/Courpasson/Nelson 2006, S. 128). Eine Lehrperson ist von der Zurverfügungstellung eines Stundenplans erst dann abhängig, wenn er diesen dazu benötigt, bspw. seine privaten Betreuungspflichten zu regeln, oder das Verfügen über Unterrichtsmittel ist erst dann von Relevanz, wenn diese für die Unterrichtsgestaltung notwendig sind.

Die sozialen Machtbeziehungen in Schulen entstehen allerdings nicht willkürlich und regellos, sie sind vielmehr ein Aushandlungsprozess zwischen den Akteuren. Das Handeln findet innerhalb von stabilen Regeln und Strukturen statt, die dieses zumindest ein Stück weit einschränken (vgl. Auer 1994, S. 17). Die Interdependenz der Akteure wird im mikropolitischen Kontext als Spiel bezeichnet, welches diesen Regeln folgt. „Rules applied reflexively in circumstances of co-presence are never limited in their implications to specific encounters but apply to the reproduction of the patterning of encounters across time and space.” (Giddens 1999, S. 89) Macht ist demnach die Mobilisierung der von den Akteuren in einer Spielstruktur kontrollierten Ungewissheitszonen.

Die Mobilisierung wird in diesem Spiel, bei dem zumindest ein zweiter (mit-) spielender Akteur benötigt wird, veranlasst, um mit diesem in Verhandlung zu treten. Dazu ist es in einem nächsten Schritt erforderlich, mögliche Machtquellen, die in Organisationen auftreten können, zu identifizieren. Crozier/Friedberg identifizierten

vier Quellen von Macht, die es Akteuren in Organisationen ermöglichen, zu Macht zu kommen, um damit Zonen der Ungewissheit aufzubauen (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 49 ff.):

- Kontrolle spezifischen Sachwissens,
- Kontrolle der Beziehungen zwischen der Organisation und der Umwelt,
- Kontrolle der Kommunikation und Informationsflüsse, und
- die Benutzung organisatorischer Regeln.

Diese Quellen der Macht sollen nun einer detaillierteren Diskussion unterzogen werden, insbesondere auch im Hinblick auf deren Relevanz für das Entstehen von Ungewissheitszonen. Wenn in diesem Zusammenhang von Quellen gesprochen wird, dann ist es von Bedeutung herauszustreichen, dass es wie oben beschrieben auf die Kontextualisierung dieser Quellen ankommt, um sie als potenzielle Machressourcen betrachten zu können. „To the extent that specific resources are related to power in a general way, without regard for context, they are not very helpful.“ (Clegg/Courpasson/Nelson 2006, S. 128)

Kontrolle spezifischen Sachwissens

Unter der Kontrolle von spezifischem Sachwissen wird die Fähigkeit verstanden, dass ein Akteur „... über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die für die Organisation von entscheidender Bedeutung sind, um ein Problem lösen zu können, und sein Ersatz schwierig, sehr zeitaufwendig oder kostspielig wäre, dann kontrolliert dieser Experte für Organisationen wichtige Unsicherheitsquellen.“ (Alt 2001, S. 307) Diese Quelle von Macht wird mit vielfachen Methoden versucht, zu eliminieren oder zumindest zu entschärfen. So wird in vielen Unternehmen Wissensmanagement betrieben, indem versucht wird, vorhandenes Wissen zu identifizieren, für alle Unternehmensmitglieder nutzbar zu machen und gerecht zu verteilen (vgl. Deutschmann 2003, S. 10).

Ansätze, die in diesem Zusammenhang versucht werden, sind bspw., dass Personen, die spezifisches Sachwissen kontrollieren, Stellvertreter zur Seite gestellt

werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, andere Mitarbeiter an Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen zu lassen, um relevantes Wissen zu erfahren bzw. zu entwickeln (vgl. Auer et al. 1993, S. 158). Aus der Perspektive der strategischen Unternehmensführung ist es das Ziel, zu verhindern, dass es einem Mitarbeiter gelingt, sich soviel Wissen anzueignen, dass das Unternehmen davon abhängig wird.

Kontrolle der Beziehungen zur organisationalen Umwelt

Die zweite Quelle von Macht, welche von Crozier/Friedberg formuliert wurde, ist jene der Kontrolle von Beziehungen der Organisation zur Umwelt. Dieser Punkt ist für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz, da diese Quelle der Macht sich mit dem Umfeld der Organisation beschäftigt und den Einflüssen, die diese auf eine Organisation ausüben können. „Aus diesem Grunde stellen die ‚relevanten Segmente ihrer Umwelt‘, das heißt, die Segmente der Gesellschaft, zu denen sie solcherart in Beziehung steht, für sie immer und notwendig eine potentielle Störungsquelle ihres inneren Funktionsprozesses dar und bilden also eine bedeutende und unvermeidliche Ungewissheitszone.“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 52) Damit einher geht einerseits die Frage nach den Machtpotenzialen, die sich ein Mitarbeiter aufbauen kann, wenn er die Kontaktperson zu einem bestimmten Umweltsegment ist, und andererseits die Frage des Einflusses der Umwelt auf die Organisation. Was damit im Grunde genommen zwar mehr implizit als explizit angesprochen wird, ist die Frage des Einflusses der diversen Stakeholder auf eine Organisation und die Zonen der Ungewissheit, welche daraus entstehen können. „Je nach Situation und betrachtetem Problem können auch Gruppen, die gemeinhin als extern betrachtet werden, als organisationsbestimmend angesehen werden.“ (Alt 2001, S. 308)

Crozier/Friedberg sprechen in diesem Zusammenhang auch von *Relais*¹⁴ (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 95). Relais sind privilegierte Mittelsmänner, um die herum sich die Beziehungen einer Organisation zur relevanten Umwelt strukturieren. Dies können Lieferanten, Arbeitsvermittlungen und Vertreter ebenso sein, wie

¹⁴ Der Begriff *Relais* entstammt der französischen Sprache und bedeutet soviel wie *Mittler* bzw. *Vermittler*.

Gewerkschaften, Eltern- oder Schülervereinigungen (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 95).¹⁵ Mit den Relais bauen dafür ausgewählte Mitarbeiter Beziehungsnetzwerke auf und wirken in das relevante Umfeld, aber auch in die Organisation. In einer Schule ist die Sekretärin bspw. eine sehr zentrale Person und kann als Relais verstanden werden. Sie nimmt sämtliche Anrufe entgegen, bekommt die Post und pflegt die Verbindungen zu Lieferanten ebenso, wie zu Mitgliedern des Elternvereins. Sie ist für den Einkauf von Kopierpapier unter Umständen genauso verantwortlich, wie für die Weitervermittlung von Informationen an die Zuständigen. Wer einen Termin mit der Schulleitung bekommen möchte, muss diesen mit der Sekretärin abstimmen, womit ihr eine beträchtliche Machtquelle zukommt.

Kontrolle der Kommunikation und Informationsflüsse

Die dritte Quelle von Macht ist jene der Kontrolle von Informationsflüssen und der Kommunikation in einer Organisation. „Mikropolitisch von besonderem Interesse ist natürlich die negierte Frageform: Wer wird *nicht* mit Daten bzw. Informationen *versorgt*?“ (Wilde/Fieguth 1998, S. 110) Wie schon erwähnt, sind Informationen ein wichtiger Bestandteil und eine wichtige Voraussetzung für Entscheidungen, die Akteure in einer Organisation treffen müssen. Wer die Kontrolle über diese hat, kann einem anderen Akteur Informationen vorenthalten oder diese erst unter Anforderung einer Gegenleistung gewähren. Dasselbe gilt für die Kommunikation. Wer die Kommunikationskanäle beherrscht, kann andere Akteure bewusst von der Kommunikation und somit von Informationen fernhalten (vgl. Alt 2001, S. 307).

¹⁵ Vor dem Hintergrund des Konzeptes der Relais könnte man sich auch die kritische Frage stellen, ob Organisationen und insbesondere Unternehmen durch die zunehmend projektbasierte Auftragsverteilung und das damit einhergehende Outsourcing von Unternehmensaufgaben sich in ein Abhängigkeitsverhältnis begeben, welches nur noch schwer zu bewältigen ist und somit externen Stakeholdern zusätzlich Macht über eine Organisation verleiht. In diesen Tagen (Juli/ August 2007) läuft in Österreich gerade der von den Medien so bezeichnete BAWAG – Prozess, bei dem die Verantwortung für Milliarden Verluste einer österreichischen Bank, die der Anklage zu Folge durch Spekulationsgeschäfte verursacht wurden, geklärt werden soll. Mit den Spekulationen beauftragt war ein externer Investmentbanker, der von den ehemaligen Verantwortlichen der Bank beschuldigt wird, diese nicht genügend über die Risiken aufgeklärt zu haben. Der Investmentbanker wehrt sich und meint, er habe sehr wohl aufgeklärt, aber die Verantwortlichen seien möglicherweise nicht in der Lage gewesen, den englischen Vertragstext zu lesen, oder sie hätten das Risiko der Spekulationen verschwiegen (<http2>). Dies stellt ein aktuelles Beispiel für die Diskussion um Machtverschiebungen durch das Auslagern von Kernaufgaben eines Unternehmens dar.

Denkbar sind in diesem Kontext sowohl moderne Formen der Kommunikation, wie e-mail oder Internet, als auch klassische Formen der Kommunikation, wie ein Gespräch unter Teammitgliedern. Denkbar sind Informationsdefizite, die es unter Umständen nach sich zieht, wenn man bspw. in einer Schule auf bestimmten e-mail Verteilern nicht zu finden ist, oder wenn man zu Team- oder Gruppenbesprechungen nicht geladen wird, insbesondere dann, wenn diese informell, z. B. in der Freizeit, geschehen. Gruppen können sowohl informellen als auch formellen Charakter haben. Formelle Gruppen zeichnen sich dadurch aus, dass sie bewusst geplant sind und über längere Zeit oder auch befristet eingesetzt werden können, wenn es um ein Projekt geht, wie dies bei Unterrichtsfacharbeitsgruppen der Fall sein kann. Informelle Gruppen entstehen abweichend von den formellen Strukturen und können auch über Abteilungsgrenzen hinweg entstehen.

Diese können entweder als „friendship groups“ bezeichnet werden, deren Ziel freundschaftliche Beziehungen sind, oder als „interest groups“, deren Ziel die gemeinsamen Interessen¹⁶ sind (vgl. Welte 1999, S. 150 ff.). „Informelle Gruppen können *positive Effekte*, wie das schließen von Lücken, sowie *negative Folgen*, wie bspw. das Fördern von Gerüchten, haben. Auf alle Fälle besitzen ihre Mitglieder eine Reihe von Informationen, die für das ... Mitglied wichtig sind, um sich in der Organisation zurechtzufinden, Unsicherheit abzubauen.“ (Welte 1999, S. 152)

Benutzung organisatorischer Regeln

Benutzung organisatorischer Regeln als vierte Quelle von Macht ist die Fähigkeit, sich auf geschriebene Regeln, welche von der Organisation aufgestellt wurden, beziehen zu können (vgl. Alt 2001, S. 307). Das können naturgemäß auch rechtliche Vorschriften sein, die vom Gesetzgeber vorgesehen werden bzw. vorgegeben werden. Regeln, unabhängig ob es sich um organisationsinterne oder gesetzlich vorgeschriebene handelt, verfolgen das Ziel, Ungewissheitszonen zu verhindern und zu verringern.

¹⁶ Gemeinsame Interessen können privater Natur sein (bspw. das Verfolgen eines gemeinsamen Hobbys), aber auch den Arbeitsbereich betreffen (Durchsetzen von Vorstellungen am Arbeitsplatz). Aus „interest groups“ können durch das Verfolgen gemeinsamer Ziele auch „friendship groups“ werden.

Das Aufstellen von Regeln birgt allerdings eine gewisse Gefahr, die darin besteht, dass es für Mitarbeiter auch die Möglichkeit eröffnet, sich auf diese Regeln zu beziehen. Es ist in diesem Zusammenhang allerdings auch zu beachten, dass Regeln stets Interpretationsspielraum eröffnen, da diese nicht alle Bereiche bis ins letzte Detail reglementieren können. In gewissen Fällen erscheint es sogar notwendig, Regeln zu verletzen, um die Funktionsfähigkeit einer Organisation aufrecht zu erhalten, indem „... Vorgesetzte Abweichungen vom Regelwerk dulden, um sich dafür, in einer Art, wie wir heute sagen, mikropolitischen Tauschgeschäfts mit den Untergebenen, Motivation, Commitment, Leistungsbereitschaft und ein günstiges Kooperationsklima einzuhandeln.“ (vgl. Ortmann 2003, S. 136) Somit eröffnet sich für diese wiederum eine Machtquelle.

Organisatorische Regeln begrenzen zwar den Freiraum von Mitarbeitern, gleichzeitig schränken diese aber auch die Willkür von Vorgesetzten ein (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 53 f.). Wer bei der Gestaltung von Beziehungen auf Regeln rekurren kann und diese auch beherrscht, hat Vorteile gegenüber anderen Akteuren und kann diese unter Umständen zu Handlungen veranlassen oder dazu bringen, Handlungen zu unterlassen. Die rechtliche Rahmung von Unterricht eröffnet der Lehrperson ebenso Handlungsspielraum, in dem die Vorgaben vom Lehrer interpretiert werden und somit neue Handlungsmöglichkeiten entfaltet und Machtquellen aufgebaut werden.

2.3.2. Dualität von Struktur und Handlung

Der Ansatz zur strategischen Organisationsanalyse von Crozier/Friedberg ist von Ortmann et al. erweitert worden, um eine analytische Trennung der Strukturebene und der Handlungsebene in Organisationen zu ermöglichen. „Vielfach ist kritisiert worden, dass *Crozier/Friedberg* den Strukturaspekten, in denen die Aushandlungen und Machtkämpfe stattfinden, insgesamt zu wenig Gewicht beimessen und die Rolle der Akteure überbetonen.“ (Bogumil/Schmid 2001, S. 64) Diese Trennung kann deshalb nur analytischer Natur sein, da diese zwei Ebenen in einem permanenten Wechselspiel zu- und miteinander stehen.

In Anlehnung an Giddens versuchen Ortmann et al., diese analytische Trennung zu vollziehen. Giddens differenziert die Dualität der Struktur in drei Bereiche aus.

„Strukturen sind *Produkt*, aber auch *Medium* menschlichen Handelns. Strukturen machen Handeln erst möglich und sind doch ihrerseits durch Handeln konstituiert.“ (Ortmann et al. 1990, S. 22) Auf der Herrschaftsebene identifiziert er die Signifikation, die Herrschaft und die legitime Ordnung. Diese werden jeweils durch eine Modalität auf der Machtebene (re-) produziert (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 23). „Sinnskonstitution, Herrschaft und Legitimation sind also die drei strukturellen Dimensionen sozialer Systeme, Kommunikation, Machtausübung und Sanktionierung/Rechtfertigung die drei entsprechenden Aspekte sozialen Handelns.“ (Ortmann et al. 1990, S. 24 f.)

Dargestellt wird die analytische Trennung in Abbildung vier, die auch als Ausgangspunkt der weiteren Argumentation dient. Diese Abbildung stellt auf struktureller Ebene die Polity der Organisation dar, in die sowohl die gesetzgebenden Strukturen als auch die von einer Organisation selbst geschaffenen Strukturen einfließen.

Im unteren Bereich wird die Handlungsebene oder auch die Ebene der täglichen Handlungen abgebildet, was den Politics, den täglichen Spielzügen der handelnden Akteure entspricht. Verbunden werden diese Bereiche durch die sogenannten Modalitäten, die als Bindeglied betrachtet werden können. Modalitäten sind die Mechanismen der Machtausübung (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 28). Bei Crozier/Friedberg sind die vier Quellen der Macht zu sehr auf Informationen und Wissen beschränkt, und andere mögliche Quellen von Macht werden nicht berücksichtigt. „Dagegen sind die materiellen Aspekte der Macht, also dass die Beschäftigten die Produktion gewährleisten bzw. das Management die Möglichkeit der Entlassung, Beförderung und Entlohnung hat, etwas unterbelichtet.“ (Bogumil/Schmid 2001, S. 64)

Für den Zusammenhang von Herrschaft und Macht sind Modalitäten von besonderer Bedeutung. „Grundlegend für das Verständnis des Zusammenhangs von Macht und Herrschaft in Organisationen sind die Machtmodalitäten (Medien, Mittel, Mechanismen), die aus der Herrschaftsordnung stammen und durch die diese Ordnung zugleich (re)produziert und vielleicht auch verändert wird.“ (Auer 1994, S. 18) Diese fallen in den Bereich der Policy oder der generellen Strategien, wie

bspw. in einer Organisation basierend auf einem Leitbild oder geltenden Normen argumentiert wird bzw. diese in die täglichen Diskussionen eingebracht werden.

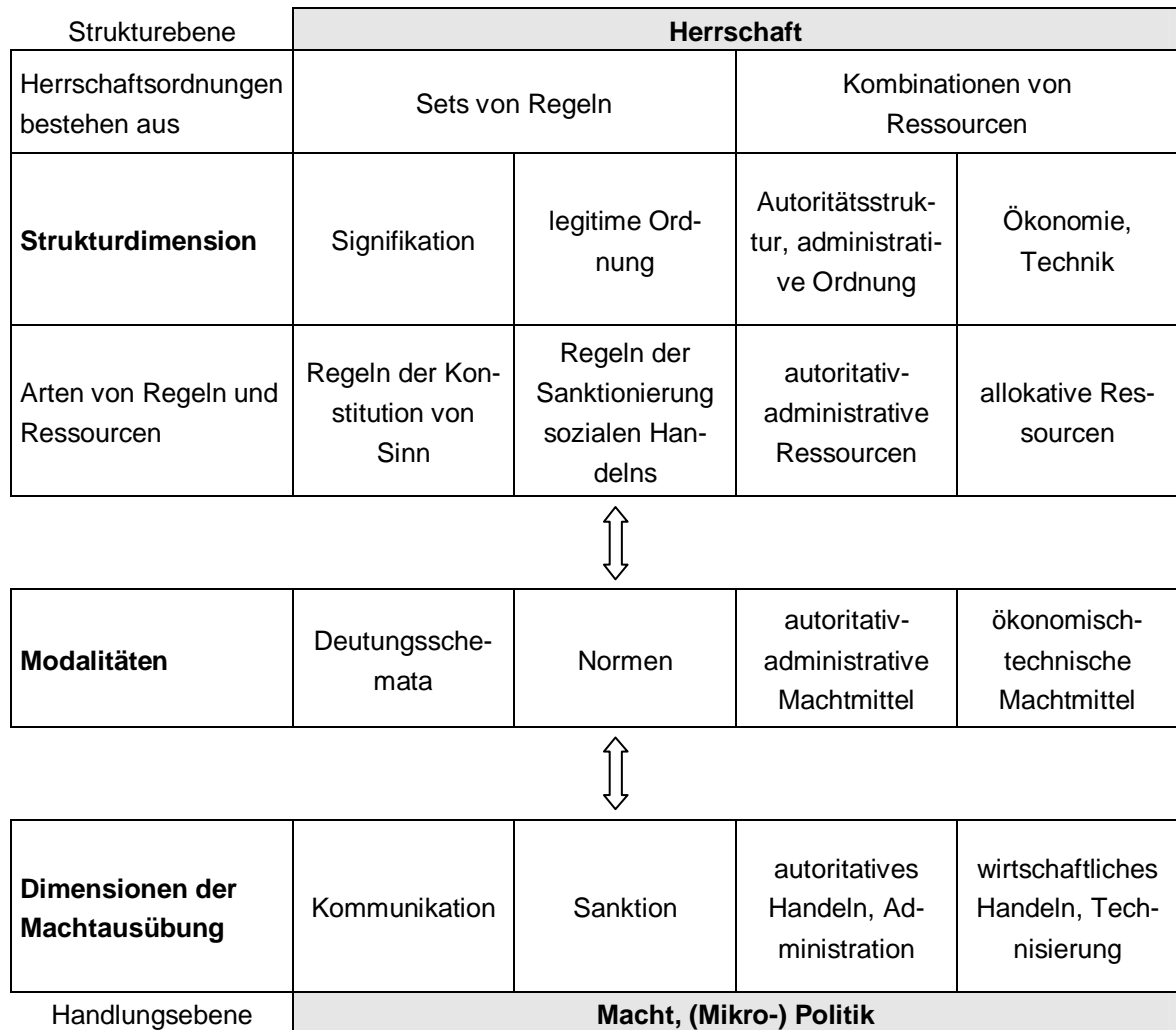


Abbildung 4: Macht und Herrschaft

Quelle: vgl. Ortmann et al. 1990, S. 27

„Die Theorie der Strukturierung betrachtet ‚Struktur‘ als Regeln und Ressourcen, die an der sozialen Reproduktion rekursiv mitwirken; institutionalisierte Aspekte sozialer Systeme besitzen Strukturmomente in dem Sinne, dass Beziehungen über Zeit und Raum hinweg stabilisiert werden. Abstrakt lässt sich ‚Struktur‘ im Sinne zweier Aspekte von Regeln fassen – normativen Elementen und Signifikationscodes. Von den Ressourcen gibt es ebenfalls zwei Typen: autoritative Ressourcen, die der Koordination des Handelns von Menschen entspringen, und allokativen Ressourcen, die der Kontrolle über materielle Produkte oder bestimmte Aspekte der materiellen Welt entstammen.“ (Giddens 1988, S. 45) Unter allokativen Ressourcen werden materielle Aspekte, wie Rohmaterialien, sowie materielle Produk-

tions- bzw. Reproduktionsmittel, wie Produktionsinstrumente oder Technologien, und produzierte Güter, die durch das Zusammenspiel der ersten beiden Ressourcen entstehen, verstanden. Unter autoritativen Ressourcen werden die Organisation von Raum und Zeit, die Produktion und Reproduktion des Körpers und die Organisation von Lebenschancen subsumiert. Die Frage nach der Produktion und Reproduktion des Körpers ist jene, welche die Organisation und Beziehung von Menschen in einer Gemeinschaft thematisiert (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 19). Der Herrschaftsbegriff ist in diesem Modell für die strukturelle Dimension und der Machtbegriff für die Handlungsdimension reserviert (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 14). „Konstitutiv für Machtausübung ist der Gebrauch von Mitteln, die aus einer Herrschaftsordnung (Struktur) stammen, die durch eben diese Machtausübung zugleich reproduziert – und vielleicht verändert – wird.“ (Ortmann et al. 1990, S. 14)

Ortmann et al. unterscheiden in Anlehnung an Giddens alloкатive und autoritative Ressourcen und ein Set von organisatorischen Regeln als Machtressourcen (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 18 f.). Diese Unterscheidung bringt eine weitere Dissoziation, der sich in der Abbildung „Macht und Herrschaft“ grafisch gegenüberliegenden – oben und unten – Struktur- und Handlungsebene in vier vertikal verankerte Dimensionen. Diese analytische Trennungen und grafischen Verankerungen ermöglichen es, die diversen Dimensionen besser fassbar zu machen, sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es im organisationalen Alltag sehr wohl Überschneidungen gibt. Aus dieser Trennung ergeben sich die folgenden sechs Dimensionen (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 30): sinnlich-ästhetische Dimension, kognitive Dimension, normative Dimension, die autoritativ-administrative Dimension, die ökonomische und die technische Dimension.

Insbesondere die sinnlich-ästhetische Dimension, in der Themen wie die „Ästhetik von Gebäuden“ (bspw. die Anordnung von Büros) oder die Attraktivität von Handlungen bzw. Handlungsgegenständen und die daraus auch resultierende Fragestellung der „Ästhetik der Macht“ angesprochen werden, findet bei Ortmann et al. in der grafischen Darstellung keine konkrete Darstellung und wird nicht als eigenständige Dimension abgebildet. Es wird offen gelassen, diese als eigenständige Dimension zu betrachten oder sie in die sinnkonstituierende Dimension einfließen

zu lassen (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 30 ff.). Möglicherweise handelt es sich dabei aber um einen Bereich, der sich in allen anderen Dimensionen auch findet. Fragen der „Ästhetik von Architektur“ können in der technischen Dimension als Thema der technischen Ausgestaltung ebenso diskutiert werden, wie als Frage der Verteilung von Büros, was der autoritativ-administrativen Dimension entspräche. Organisatorische Regeln geben Handlungsanweisungen und haben somit auch Auswirkungen auf die „Ästhetik von Handlungen“, womit es sich um einen Themenbereich der normativen Dimension handeln könnte.

In Abbildung 4 finden sich diese Dimensionen teilweise zusammengefasst in insgesamt vier Dimensionen wieder. Die kognitive Dimension, deren Modalitäten der Machtausübung bspw. Deutungsschemata, Leitbilder oder Organisationsvokabular sind (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 30), geht in der sinnkonstituierenden Dimension auf, die ökonomische und die technische werden zu einer Dimension zusammengefasst, die normative und die autoritativ-administrative Dimension bleiben als solche erhalten.

2.3.2.1. Sinnkonstituierende Dimension

Diese Dimension geht der Frage nach, inwieweit es in Organisationen sinnstiftende Mechanismen gibt und wie diese sinnstiftenden Modalitäten zum Aufbau von Machtbeziehungen bzw. zur Machtausübung verwendet werden (können). Dabei geht es nicht darum, herauszuarbeiten, was der Sinn des Lebens eines Einzelnen sein könnte (vgl. dazu bspw. Hinterhuber/Krauthammer 2005a, S. 14 ff.). Vielmehr geht es darum, zu hinterfragen, wie in Organisationen Sinn vermittelt wird, wie der Organisation Sinn gegeben wird, und mit welchen sinnstiftenden Mechanismen Macht aufgebaut wird. „Machtausübung bedeutet auf dieser Dimension die Durchsetzung von Deutungsmustern als ‚legitime‘ Sichtweisen der organisationalen Wirklichkeit.“ (Auer 1994, S. 22) Aus einer mikropolitischen Perspektive betrachtet können in der Dimension der Sinnstiftung in Organisationen die Deutungsschemata als Modalitäten der Machtausübung identifiziert werden. Darunter sind Leitbilder, Expertenwissen und Sprache zu verstehen. Die besondere Relevanz von

Wissen und insbesondere Expertenwissen wurde in dieser Arbeit bereits an anderer Stelle¹⁷ diskutiert.

Deutungsschemata und Leitbilder können als Basis und Grundlage der sprachlichen Interaktion in Organisationen dienen, da diese auch als Argumentationsbasis zur Verfolgung der eigenen Interessen dienen. Zwar können Leitbilder nicht mit Gesetzen verglichen werden, die man einklagen könnte, aber dennoch geben diese der Organisation und somit den Mitgliedern den „Sinn“ vor. Die Entwicklung eines Leitbildes an sich ist schon einem mikropolitischen Prozess unterworfen, in dem die verschiedenen handelnden Akteure versuchen, ihre Interessen einzubringen und diese auch im Leitbild zu verankern (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 63). Diese Möglichkeit wird für gewöhnlich auch allen Akteuren eingeräumt, da die Leitbildentwicklung ein gemeinschaftlich getragener Prozess sein sollte, da dies „... nicht nur einen *Konsens* (garantiert, MA), sondern durch Mitwirkung der Beteiligten am Prozess der Normenfindung auch eine *Identifikation* mit dem Erarbeiteten, was wiederum einer Befolgung der Normenvorgabe entgegenkommt.“ (Bleicher 1994, S. 65) Identifikation und Konsens bei einer Abstimmung bedeuten aber noch nicht zwangsläufig, dass die erarbeiteten Leitlinien auch in das tägliche Handeln übernommen werden und der „Sinn“ diesen Leitlinien entsprechend gelebt wird. Den Versuch, diesen zu erreichen und zu leben, muss zwar freiwillig und aus Überzeugung passieren, aber dennoch kann dies einer gewissen sozialen Kontrolle unterliegen (vgl. Belzer 1995, S. 16).

Diese soziale Kontrolle geschieht weniger durch Sanktionierung, also das Bestrafen wegen Regelverletzung, sondern vielmehr durch Hinweise auf die Verletzung des Leitbildes. Dies insbesondere deshalb, weil ein Leitbild eben nur „... vage Bestimmungen dessen, wie moderne Unternehmen ihre Aufgaben erfüllen (sollen)“ (Ortmann et al. 1990, S. 61; Hervorhebung MA), vorgibt. Basis dieser sozialen Kontrolle ist die Kommunikation mit den handelnden Akteuren, weshalb in diesem Bereich insbesondere die Sprache als Modalität der sinnstiftenden Dimension thematisiert wird.

¹⁷ Vgl. dazu Kapitel 2.3.1

Sprache wird bewusst eingesetzt, um die eigenen Interessen durchzusetzen. So kann durch den Gebrauch von spezifischer Sprache sowohl ein- als auch ausgegrenzt werden. Dies kann sich sowohl auf Organisationen beziehen, die sich bspw. durch eigene spezielle Sprachcodes auszeichnen, wie auch auf Fachbereiche und Gruppen. Bezogen auf spezifische Fachbereiche kann in diesem Zusammenhang die EDV-Branche genannt werden und die damit einhergehenden Fachterminologien oder auch die diversen Wissenschaftsdisziplinen, die sich für viele Außenstehende durch vermeintlich unverständliche Formulierungen abgrenzen. In diesem Bereich spielen auch wieder Gruppenzugehörigkeiten eine Rolle, wie dies schon bei der Frage nach den Informationskanälen diskutiert wurde. Die „... Beiträge (von Sprache, MA) zur Ausgestaltung der sozialen Beziehungen, zum Aufrechterhalten eines Wir-Gefühls oder zur Erfüllung emotionaler Gruppenfunktionen dagegen können beachtlich sein.“ (Heinrich 1998, S. 263) Insbesondere informelle Gruppen zeichnen sich durch spezifische Sprachmuster, Integrations-symbole und spezielle Kommunikationskanäle aus. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe definiert sich nicht selten über die Beherrschung des gruppeninternen Sprachcodes (vgl. Welte 1999, S. 150 ff.).¹⁸

2.3.2.2. Normative Dimension

„Normen sind als Regeln angemessenen, ‚richtigen‘ Verhaltens zu verstehen.“ (Auer 1994, S. 26) Normen formulieren Verhaltenserwartungen und legen dadurch auch Verhaltensregeln fest, die durch Sozialisation, soziale Kontrolle und Sanktionen durchgesetzt werden (vgl. Schulz zur Wiesch 1998, S. 193). Von den Organisationsmitgliedern wird erwartet, dass sich diese an die Normen und somit an das Regelsystem halten, diesem gegenüber also loyal sind. Handelnde beziehen sich auf Regeln, indem sie ihre Handlungen durch diese begründen oder sie brechen Regeln – bewusst und auch unbewusst –, um zu handeln und handlungsfähig zu bleiben. „Organisationsspezifische Regeln können sich sowohl auf Legalität und Verfahren als auch auf soziale Anerkennung oder sachliche Funktionalität als vorgängige Legitimationsgrundlage stützen.“ (Auer 1994, S. 29)

¹⁸Ein alltägliches Beispiel hierfür ist die Redewendung: „Das verstehen nur Insider.“ Diese Redewendung bringt implizit die Nichtzugehörigkeit eines Kommunikationspartners zu einer bestimmten „Insidergruppe“ zum Ausdruck, da der „Outsider“ in diesem Fall den Inhalt des Gesprochenen nicht verstehen kann.

Unter Legalität und Verfahren sind die in Gesetzen oder Organisationsvorschriften verfassten Regeln zu verstehen, die für die Mitglieder einer Organisation als Ordnungsrahmen dienen und somit auch zu Modalitäten der Machtausübung werden, da sich Handelnde in ihren interessensgeleiteten Handlungen durch Interpretation dieser auf diese beziehen. „Verbal formulierte Regeln, wie sie in Gesetzbüchern stehen oder in Organisationsanweisungen, Stellenbeschreibungen etc., also in den ‚blueprints‘ formaler Organisationen, sind in diesem Sinne keine Regeln, sondern ‚codified interpretations of rules‘.“¹⁹ (Ortmann/Sydow/Windeler 1997, S. 329) Diese Regelwerke – codified interpretations of rules – werden durch die Handlungen und Interpretationen (re-) produziert und werden somit Teil des Handelns der Akteure. Somit „stecken“ sie (die Regeln, MA) *im* Handeln der Akteure (und so dann in ihrer Erinnerung) – nirgends sonst.“ (Ortmann/Sydow/Windeler 1997, S. 329)

In diesem Kontext erscheint es zweckmäßig, nochmals die Spielregeln aufzugreifen, welche die organisationalen Spiele leiten, die in einem ersten Schritt im Kapitel 2.1. eingeführt wurden. In einem zweiten Schritt ist es im Sinne der Dualität von Struktur und Handlung sinnvoll, den Umgang der Akteure mit diesen Regeln zu diskutieren. Spielregeln sollen ein Spiel regeln, wobei diese des Öfteren nach eigenem Ermessen „ausgedehnt“ werden, um das eigene Spielziel zu erreichen. Giddens verweist darauf, dass die formalisierten Spielregeln allerdings nicht mit den in die Reproduktion von sozialen Systemen eingebundenen Regeln gleichgesetzt werden dürfen, da diese für gewöhnlich kontroverser sind, als bspw. Spielregeln (vgl. Giddens 1988, S. 69). Spielregeln, als kodifizierte Interpretationsregeln, dienen einem Spieler als Bezugsrahmen. Die Entwickler von Spielen liefern die Regelwerke mit, an die sich die Spieler zu halten hätten. Doch wie oft werden diese Regeln nicht gelesen oder auszugsweise gelesen – ein Phänomen, welches vielen bekannt sein dürfte. Wie oft werden diese Regeln an die eigenen Bedürfnisse angepasst, glaubend, dass der Zweck besser erfüllt wird? Wie oft spielt man ohne bewusste Bezugnahme auf Regeln, um dann, im richtigen Moment, wenn es den eigenen Interessen dienlich ist, die Regeln einzufordern? Dann, wenn es passend erscheint und man den eigenen Standpunkt damit untermauern möchte! Wer

¹⁹ In der deutschen Übersetzung wird „codified interpretations of rules“ mit „kodifizierte Interpretationsregeln“ übersetzt (vgl. Giddens 1988, S. 73).

kennt nicht die Argumente, dass man dies doch ohnehin immer schon so gespielt habe, die Regel somit außer Kraft gesetzt wurde und zu einer informellen Regel wurde, welche durch das repetierende Handeln Gültigkeit erlangte? Entscheidend sind der Glaube und die Loyalität der Spieler an die Regeln.

Um die Loyalität oder auch Nichtloyalität der Organisationsmitglieder gegenüber den Normen der Organisation sanktionieren oder belohnen zu können, werden meist Mittel der sozialen Sanktionierung als Legitimationsquelle benötigt, die von den vermeintlich „Sanktionierten“ auch als Sanktion begriffen und verstanden werden. Lehrer verpflichten sich durch Arbeitsverträge dem Regelwerk der Organisation Schule und zum Erbringen von Lehrleistungen, was wiederum durch entsprechende Gehälter entlohnt wird. Je nach persönlicher Einstellung der Betroffenen zur Höhe des Einkommens und auch der Chance über Einkommensverteilung zu belohnen oder zu sanktionieren, treten „Möglichkeiten des betrieblichen Aufstiegs und der persönlichen wie beruflichen Weiterentwicklung ... dann ebenso in den Vordergrund wie die Attraktivität der konkreten Tätigkeit“ (Auer 1994, S. 28), was in der Schule von besonderer Relevanz sein dürfte. Schulische Karrieremöglichkeiten im Sinne von Aufstiegschancen gibt es im österreichischen System nur wenige, weshalb das Gehalt einen zentralen Stellenwert einnehmen dürfte.

Funktionale Autorität bietet die Legitimationsgrundlage, um vermeintliche Sachziele den organisationalen Regelwerken überzuordnen oder vorzuziehen. Die Frage nach der „Sache“ und der sachlichen Rechtfertigung von Entscheidungen ist eng mit der Frage nach den persönlichen Interessen der Akteure und den Möglichkeiten der Akteure, diese als sachlich richtig zu rechtfertigen, verbunden. Die Chance, die eigenen Interessen zu verfolgen, besteht erst dann, wenn Akteure die Möglichkeit haben, den Bezugsrahmen, der für die Entscheidung relevant ist, so zu deuten, dass die Entscheidung schließlich ihren Erwartungen entsprechend ausfällt. Akteure verfügen somit über Deutungsmacht. „Der soziale Definitionsrahmen, d.h. das, was als ‚wahr‘ und ‚richtig‘ Geltung hat (haben soll), wird in Aushandlungsprozessen, die wesentlich durch Macht bestimmt sind, hergestellt.“ (Sandner 1989, S. 65) In organisationalen Kontexten verhält es sich ähnlich. „Hier beruht die Legitimität organisationaler Handlungen und Strukturen (etwa der betrieblichen Über- und Unterordnung) auf einer rechtlichen Ordnungsmäßigkeit und auf dem

Glauben der Organisationsmitglieder an diese Rechtsordnung.“ (Auer 1994, S. 27) Diese Rechtsordnung kann sowohl formeller Natur, also in Gesetzen festgeschrieben sein, oder auch informeller Natur, also Ergebnis eines permanenten, sich wiederholenden Verhandlungs- und Austauschprozesses, sein. „Als Steuerungs- und Regulierungsinstrument der Organisation ist sie (die Formalstruktur einer Organisation, MA) das Produkt einer Verhandlung zwischen ihren Mitgliedern, sie ist kristallisierter und kodifizierter Ausdruck eines Machtverhältnisses und eines Kompromisses zwischen den Beteiligten, den sie gleichzeitig festschreiben soll.“ (Friedberg 1995, S. 145)

2.3.2.3. Autoritativ-administrative Dimension

Als Modalitäten der Vermittlung zwischen autoritativ-administrativen *Strukturen* und autoritativ-administrativem *Handeln* sind die formelle organisationale Hierarchie, die funktionale Arbeitsteilung, die akteursspezifischen Qualifikationen, die Kontrolle von Informationskanälen sowie der bürokratische Verwaltungsapparat zu betrachten (vgl. Auer 1994, S. 30). „Autoritative Ressourcen beziehen sich auf Formen des Vermögens zur Umgestaltung, die *Herrschaft* über Personen oder Akteure ermöglichen.“ (Walgenbach 2002, S. 362)

Mit Autorität²⁰ wird der legitime, innerhalb einer Organisation anerkannte Einfluss einer Person verstanden, der unabhängig von mikropolitischen Phänomenen existieren, aber auch ausschließliches Produkt dieser Aktivitäten darstellen kann (vgl. Bosetzky 1988, S. 29). Funktionale Autorität ist als herausgehobene Stellung innerhalb einer Organisation zu betrachten, die das Durchsetzen der eigenen Interessen gegenüber den Interessen von anderen Akteuren ermöglicht, da diese formal nicht mit demselben Maß an Autorität ausgestattet sind. Aus einer mikropolitischen Perspektive handelt es sich dabei mehr um eine Befehlsordnung, denn als Quelle von Macht, die es ermöglicht, Ungewissheitszonen zu kontrollieren (vgl. Tyradellis 1998, S. 24). Hierarchien eröffnen zwar die Chance eigene Interessen durchzusetzen, verschließen aber gleichermaßen mikropolitische Potenzial, da sich mögliche mikropolitische Mitspieler deviant verhalten können und ihre Strate-

²⁰ Bosetzky (vgl. 1988, S. 29 f.) nimmt eine detailliertere Ausdifferenzierung verschiedener Autoritätsformen vor.

gien ändern werden, wenn diese im mikropolitischen Spiel die Rolle des Statisten übertragen bekommen. Dies können sie, indem sie sich bspw. aus dem Spiel zurückziehen, wenn sie nicht in das Spiel miteinbezogen werden oder sie beschränken sich darauf, ihre Ungewissheitszonen zu kontrollieren. Hierarchische Autorität basiert in hohem Maße auf der Erwartung der Realisierung von Drohungen bzw. der Umsetzung von Drohpotenzialen des hierarchisch höher Gestellten. Daneben gibt es aber auch das Phänomen einer informellen Autorität, was zu einem erweiterten Autoritätsverständnis führt. „Autorität wird hier umfassender verstanden, dh, neben einer formalen, positionalen Autorität, die aus der Stellung in der formalen Organisationshierarchie wie aus der funktionalen Arbeitsteilung resultiert, werden auch qualifikatorische Ressourcen als Quelle von Autorität einbezogen.“ (Auer 1994, S. 30) Dieses erweiterte Verständnis von Autorität schließt das Wissen um mikropolitische Prozesse und Zusammenhänge (vgl. Tyradellis 1998, S. 24) ebenso mit ein, wie die Frage nach der informellen Positionierung in einer Organisation. In diesem Zusammenhang können bspw. so genannte „graue Eminenzen“ genannt werden, die es in zahlreichen Organisationen gibt, und denen Expertenwissen attestiert wird. Diese verfügen über ein beachtliches Potenzial an „... *konspirativer Autorität*, wie ich sie einmal nennen möchte, das heißt das besondere Maß an Hintergrunds- und Geheimwissen, über das ein Organisationsmitglied verfügt und das es in die Lage versetzt, stets im voraus zu wissen, wie die anstehenden Entscheidungen aussehen werden und wer aktiviert, gegen wen ausgespielt und mit wem zusammengebracht werden muss, wenn bestimmte Ziele erreicht werden sollen.“ (Bosetzky 1988, S. 29)

Dieses Wissen verleiht ihnen die Möglichkeit, autoritativ zu handeln, weil ihnen diese Form von Autorität von anderen Akteuren aus unterschiedlichsten Gründen zugeschrieben und auch zugestanden wird. „Als Experte gilt man aufgrund formaler, attestierter Qualifikationen (z.B. der Arbeitsmediziner oder die Architektin), aber auch aufgrund von *Kenntnissen*, die man *durch Erfahrung* erworben und wiederholt gezeigt hat (z.B. der Auszubildende, der seinen älteren Kollegen öfters bei Problemen der Computernutzung helfen konnte).“ (Nienhüser 1998, S. 298; Hervorhebungen MA) „Graue Eminenzen“ müssen keine funktionale Autorität besitzen und können dennoch die Spiele wesentlich mitgestalten. Die Zuschreibungen basieren auf der Anerkennung von besonderen Qualifikationen, verstanden als Bün-

del von „... Kenntnissen und Fähigkeiten, kurz ... (als, MA) Expertise, die in politischen Prozessen als wichtiger Machtfaktor eingebracht ...“ (Auer 1994, S. 31) werden kann, welche die Akteure aber auch auf Grund der Ausübung einer funktionalen Autoritätsfunktion in der Vergangenheit erworben haben können. Autoritatives Handeln ist auch eine Frage der Zuverlässigkeit der handelnden Akteure. Inwieweit können mitspielende Akteure erwarten, dass angekündigte bzw. erwartete Spielzüge auch umgesetzt werden. Dixit/Nalebuff (vgl. 1995, S 139 f.) identifizieren in diesem Zusammenhang acht verschiedene Möglichkeiten, die es einem Akteur ermöglichen sollen, die Mitspieler in ihren Erwartungshaltungen an die Umsetzung der eigenen Spielzüge zu bestärken.

Die Strategie soll demnach sein, die Mitspieler langfristig davon zu überzeugen, dass man angekündigte Aktionen umsetzt und somit in eben diesen Ankündigungen als glaubwürdig eingeschätzt wird. Ziel ist die so genannte „glaubwürdige Selbstbindung.“ In der folgenden Tabelle wird der Versuch unternommen, die acht Strategien mit den Modalitäten der Machtausübung zu verknüpfen, um zu veranschaulichen, welche unterschiedlichen Strategien in den verschiedenen Dimensionen im organisationalen Alltag verfolgt werden können:

	Strategien (vgl. Dixit/Nalebuff 1995, S 139 f.)	Modalitäten (vgl. Auer 1994, S. 30 ff.)
a)	Etablieren Sie und nutzen Sie eine Reputation!	akteursspezifische Qualifikationen
b)	Benutzen Sie schriftliche Verträge	formelle organisationale Hierarchie
c)	Schneiden Sie Kommunikationsmöglichkeiten ab!	Kontrolle von Informationskanälen
d)	Brechen Sie die Brücken hinter sich ab!	Kontrolle von Informationskanälen
e)	Überlassen Sie das Ergebnis dem Zufall!	akteursspezifische Qualifikationen
f)	Gehen Sie in kleinen Schritten vor!	funktionale Arbeitsteilung
g)	Entwickeln Sie Glaubwürdigkeit durch Teamwork!	akteursspezifische Qualifikationen
h)	Setzen Sie Beauftragte ein, die in Ihrem Namen handeln!	funktionale Arbeitsteilung

Tabelle 3: Strategien der glaubwürdigen Selbstbindung

Quelle: eigene Darstellung

Diese Strategien entstammen zwar der Spieltheorie, die, wie schon an anderer Stelle formuliert, im Vergleich zur mikropolitischen Perspektive ein anderes Rationalitätsverständnis zu Grunde legt, zeigen aber dennoch in sehr anschaulicher Weise, wie auch vermeintlich spieltheoretisch rationale Spielzüge sich auf autoritativ-administrative Modalitäten zurückführen lassen.

2.3.2.4. Ökonomisch-technische Dimension

Die ökonomisch-technische Dimension des Modells von Ortmann et al. beschäftigt sich einerseits mit der technischen Gestaltung von Arbeitsplätzen bzw. Organisationen generell und andererseits mit den ökonomischen Aspekten der Machtausübung in Organisationen. In diesem Kontext sprechen Ortmann et al. auch von allokativen Ressourcen. „Allokative Ressourcen beziehen sich auf Fähigkeiten oder – genauer gesagt – auf Formen des Vermögens zur Umgestaltung, *Herrschaft* über Objekte, Güter oder materielle Phänomene generieren.“ (Walgenbach 2002, S. 361) Diese allokativen Ressourcen lassen sich in einem ersten Schritt in technische und ökonomisch unterteilen.

Der Gebrauch von technischen Ressourcen eröffnet den Akteuren Quellen, die als Machtquellen gesehen und verstanden werden können. „Einsatz und Nutzung von Informationstechnik sind vielmehr Ergebnis von Strukturationsprozessen, in denen Technik und Organisation in vielfältiger Weise und in jeweils spezifischen Kontexten zusammenwirken.“ (Ortmann/Sydow/Windeler 1997, S. 345) Der Terminus Technik bezieht sich aber nicht ausschließlich auf Informationstechnologien, sondern auf alle möglichen technischen Ressourcen, wie Werkzeuge, Maschinen und Computer (vgl. Auer 1994, S. 34). Wer auf technische Gerätschaften angewiesen ist, befindet sich in Abhängigkeitsverhältnissen in erster Linie zum Gerät und in zweiter Linie zu jenen, die das Gerät warten oder neu besorgen (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 35 ff.) „Deshalb wird von dieser Seite vielfach auf Partizipations- und Einbindungsstrategien gegenüber den strategisch wichtigen Mitarbeitern gesetzt, um eine produktive und loyalitätssichernde Technikverwendung zu gewährleisten.“ (Auer 1994, S. 36) Die Entwicklung von Technik und auch der Einsatz von Technik ermöglichen somit neue Gestaltungsspielräume, weil diese neue strukturelle Rahmen setzen, was auch eine Veränderung der Organisation und der Rahmenbedingungen der Arbeit zur Folge haben kann und somit neue

Handlungsspielräume eröffnet (vgl. Ortmann/Sydow/Windeler 1997, S. 346). Durch die technische Implementation einer e-learning Plattform wird bspw. den Lehrern in einer Schule eine technische Machtquelle an die Hand gegeben. Technik und technische Innovationen können aber auch boykottiert werden, indem diese nach der Implementation nicht den Wünschen entsprechend oder bewusst anders benutzt werden. Eine e-learning Plattform in einer Schule erlangt erst durch die Nutzung dieser durch die Lehrer und Schüler den Status eines (macht-) wirk-samen Mediums, wobei eben auch die Nichtnutzung dieser Plattform als Quelle der Macht betrachtet werden kann.

Die Bedeutung der Ökonomie und der damit einhergehenden Modalitäten spielt in Organisationen eine wesentliche Rolle, wenn es um die Gestaltung von Machtbe-ziehungen geht. Mit ökonomischen Argumenten werden bspw. Budgetspiele ge-spielt, die sich auf Wirtschaftlichkeitsrechnungen beziehen können. Bei den Bud-getspielen werden zwischen verschiedenen Abteilungen oder Akteuren Gelder verteilt, die diesen die Möglichkeit bieten, die eigenen Spielräume zu erweitern (vgl. Brüggemeier 1998, S. 35 ff.). Entscheidend bei diesen Verhandlungen um das Geld ist die Verteilung auf alle Abteilungen und Akteure. Dies hat die Konse- quenz, dass ein fordernder Akteur bei der Festlegung der Strategien seine Gren-zen kennen muss, da für sein eigenes langfristiges Überleben auch die Zielerrei- chung anderer Abteilungen notwendig ist. In diese Art von Spielen fällt auch das in der Ökonomie unter dem Schlagwort „Dezemberfieber“ bekannte Phänomen. Ak- teure, die Globalbudgets zugesprochen bekommen haben, trachten gegen Jah- resende danach, diese auch zu verbrauchen, da die manchmal berechtigte, oft- mals auch unberechtigte Angst besteht, dass die Budgets im Folgejahr um den nichtverbrauchten Teil gekürzt werden. Dies hat in manchen Fällen eine unerwar- tet hohe Anhäufung von Rechnungen zur Folge, die im Dezember ausgestellt werden, und in den entsprechenden Lagerräumen eine unerwartet hohe Anhäu- fung von Kugelschreibern.

Die ökonomische Dimension beinhaltet nicht zwingend ausschließlich die Zuwei- sungen von Budgetmitteln in Form von Geldbeträgen. In diesem Kontext sind auch in anderen Werteinheiten ausgedrückte Formen von ökonomischen Machtmitteln denkbar, wie bspw. Zeit. „Zeit ist Geld“ lautet dabei der Slogan und jene, die Zeit-

budgets verwalten, zeitliche Rahmen vorgeben können oder den zeitlichen Ablauf von Prozessen und Handlungen steuern können, verfügen über ein beträchtliches Ausmaß an Machtpotenzial (vgl. Auer 1994, S. 39). Der Person, die in einer Schule den Stundenplan gestaltet obliegt bspw. die zeitliche Strukturierung des Schullebens.

Das Argument Zeit ist aber nicht nur im Kontext mit der Verteilung oder Strukturierung der zeitlichen Abläufe in Organisationen von Relevanz, sondern auch mit der Bewertung zeitlicher Dimensionen bzw. Ereignissen und Abläufen, die in der Vergangenheit passierten. Huhn (vgl. 1998) führt zum Zwecke der Verklärung von Ereignissen in der Vergangenheit den Begriff des Stolpe-Effekts ein.²¹ „In mikropolitischer Sicht bezeichnet der Stolpe-Effekt deshalb dasjenige Organisationsverhalten, welches dadurch geprägt ist, dass Entscheidungsträger mit Hilfe des Arguments Zeit den Blick auf die Vergangenheit der Organisation und der Organisationsangehörigen verhindern.“ (Huhn 1998, S. 302)

2.3.3. Die Spielmetapher

Crozier und Friedberg verwenden im Kontext von mikropolitischen Analysen immer wieder den Begriff des *Spiels*²² (vgl. bspw. Crozier/Friedberg 1979, S. 66 ff.). Diese Metapher wird für die vielfältigen mikropolitischen Austauschprozesse verwendet, die in den organisationalen Ungewissheitszonen stattfinden. Die Verwendung des Begriffs „*Spiel*“ verlockt dazu, gedankliche Verknüpfungen – wie bspw. Siegen und Verlieren – herzustellen, die der Betrachtung von mikropolitischen Handlungen nicht gerecht werden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle die Spielmetapher entfaltet, um dem Begriff des „Spiels“ die vermeintlichen Assoziationen des „Siegens“ und „Verlierens“ oder in anderen Fällen des „Unentschiedens“

²¹ Manfred Stolpe war ehemaliger brandenburgischer Ministerpräsident und Bundesminister für Verkehr-, Bau- und Wohnungswesen. Sein Erfolg lies sich auf seine ungeklärte Vergangenheit und die Verhinderung der Klärung dieser zurückführen. Dies macht ihn bei den einen beliebt und lässt ihn bei den anderen als zweifelhafte Person erscheinen (vgl. Huhn 1998, S. 301 f.).

²² Die Spielmetapher darf in der mikropolitischen Betrachtung nicht mit der ursprünglich mathematisch geprägten, mittlerweile in vielen wissenschaftlichen Disziplinen beheimateten Spieltheorie verwechselt werden. Davis (1993) gelingt mit seinem Buch „Einführung in die Spieltheorie für Nichtmathematiker“ eine sehr aufschlussreiche Einführung in den Themenkomplex der Spieltheorie. Das wohl bekannteste Modell der Spieltheorie ist jenes des Gefangenendilemmas, bei dem zwei Gefangene auf Grund von rationalen Überlegungen eine längere Gefängnisstrafe in Kauf nehmen müssen, als dies bei gegenseitigem Vertrauen der Fall gewesen wäre (vgl. Varian 1995, S. 459 f.; Watzlawick 2005, S. 104 ff.; 2007, S. 81 ff.).

zu nehmen. Um in Organisationen spielen zu können, benötigen Akteure die Kontrolle über Ungewissheitszonen. Die vier Quellen der Macht können zur Folge haben, dass in Organisationen Ungewissheitszonen entstehen, in denen handelnde Akteure diese mehr oder weniger geschickt dazu nutzen, ihre Interessen zu verfolgen, indem sie sich in diesen Zonen bewegen und andere Akteure, die gegebenenfalls auch auf diese Zonen angewiesen sind, dazu bringen können, die Interessen der dort Ansässigen zu unterstützen. „Die Macht eines Individuums oder einer Gruppe, kurz, eines sozialen Akteurs, ist so eine Funktion der Größe der *Ungewissheitszonen*, die er durch sein Verhalten seinen Gegenspielern gegenüber kontrollieren kann.“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 43)

Der Begriff des Spiels kann auf vielfache Art und Weise interpretiert werden. Von der spieltheoretischen Betrachtung diverser Ereignisse, über Gedankenspiele, die eine Person macht, hin zu einem Sprachspiel welches man vollzieht, bis zur spielerischen Leichtigkeit, mit der eine Aufgabe bewältigt wird, sind noch viele andere Assoziationen denkbar (vgl. Neuberger 1988, S. 65). Dieser Spielemetapher liegen konkrete Annahmen zu Grunde. „Dabei ist das Spiel jedoch nicht als lockerer Zeitvertreib zu verstehen, sondern als Vermittler zwischen der Freiheit des rationalen Entscheiders und dem Zwang der Verhältnisse.“ (Alt 2001, S. 299) Gegenseitig Abhängigkeiten, Vertrauen, Taktieren und auch Riskieren, selbst wenn die Gefahr besteht zu verlieren, stehen im Mittelpunkt der Handlungen (vgl. Neuberger 1998, S. 260).

Den organisationalen Spielen wird somit eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Erst das Verhandeln der einzelnen Akteure und die gegenseitigen Tauschgeschäfte machen es möglich, dass auch andere Interessen erfüllt werden und somit auch die Organisationsinteressen, denen die anderen Akteure wiederum zuarbeiten, um für sich wieder Spielräume zu gewinnen. Die Spiele tragen somit zur Zielerreichung der Organisation wesentlich bei (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 60). „Das Spiel ist für uns viel mehr als ein Bild, es ist ein konkreter Mechanismus, mit dessen Hilfe die Menschen ihre Machtbeziehungen strukturieren und regulieren und sich doch dabei Freiheit lassen.“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 68) Dabei ist es entscheidend, dass dieses Spiel gewissen (auch von der Organisation formal vorgegebenen) Regeln unterliegt. Die implizit vorhandenen Spielregeln basieren auf den

Ungewissheitszonen, die sich handelnde Akteure auch erhalten wollen, und definieren den Handlungsspielraum, den ein Akteur in dieser Zone der Ungewissheit hat. Die impliziten Spielregeln „... definieren, bis wohin er (der Akteur, MA) zu weit gehen kann, wie viel schlechte Erwartungserfüllung er sich ‚leisten‘ kann, ohne die Beziehung selbst in Gefahr zu bringen.“ (Friedberg 1988, S. 44) Spiele haben immer einen Moment des Zufalls in sich, und es ist nicht zwingend erforderlich, dass sich hoher Einsatz auszahlt. Der Verlauf von Spielen bleibt immer ungewiss und kann auch oft Überraschungen mit sich bringen, da die Handlungen des Gegenübers nicht mit absoluter Sicherheit vorhersehbar sind. Es gibt auch keine Möglichkeit zum harmonischen und zweckfreien Üben von solchen Spielen, um die eigenen Kräfte austesten zu können (vgl. Neuberger 1998, S. 260). Dennoch ist der Fortbestand von Organisationen auch über längere Zeiträume möglich. Dies obwohl mikropolitische Akteure ihre vermeintlich eigenen Spiele spielen und in diesen frei handeln.

2.3.3.1. Die Grenzen der Entscheidung

Die Diskussion von frei handelnden Akteuren, die ihre eigenen Interessen verfolgen, bringt es mit sich, dass man in einer Organisation Anarchie vermuten müsste. Die Frage, weshalb eine Organisation dennoch langfristig die Ziele erreicht und somit auch überlebt, legt die Vermutung nahe, dass es für mikropolitische Phänomene in Organisationen doch auch Grenzen gibt. Unvorhersehbares Handeln soll aber keineswegs bedeuten, dass sich, mikropolitisch betrachtet, Spieler irrational verhalten. Der mikropolitischen Betrachtung von Akteuren und deren Spiele liegt ein anderes Verständnis von Rationalität zu Grunde, wobei hier durchaus auch von Rationalität gesprochen werden kann.

Akteure, die aus einer Palette von möglichen Entscheidungen eine für den Moment und für sich passende Alternative wählen, handeln mikropolitisch betrachtet rational. „Es genügt, dieses Verhalten als aktiv zu analysieren, will sagen als eine unter Beschränkung vorgenommene Auswahl aus einer Palette von in einem Handlungsfeld vorgefundenen Handlungsmöglichkeiten, oder gar als eine aktive und vernünftige Anpassung an die im Handlungsfeld wahrgenommenen Handlungsgelegenheiten und -zwänge.“ (Friedberg 1995, S. 47) Daraus resultiert, dass menschliches Verhalten aus der mikropolitischen Perspektive als rational angese-

hen werden kann, ohne etwas über den Gehalt der Rationalität auszusagen (vgl. Friedberg 1995, S. 47). Die Rationalität der Akteure zeigt sich darin, dass sie im Zuge dieser Spiele an gewisse Regeln und Grenzen gebunden sind, da ansonsten, wie im oben angeführten Beispiel, das eigene Bestehen und somit die Chance mitzuspielen geringer werden. Zur Analyse dieser Grenzen, welche die aus einer mikropolitischen Perspektive betrachteten rational handelnden Akteure einschränken, führen Ortmann et al. den Begriff des *Entscheidungskorridors* ein (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 65). „Mit dem Begriff des Entscheidungskorridors wird damit neben der Dualität von Struktur ein zweites Konstrukt gebildet, mit welchem die (vermeintliche) Überbetonung der Akteursrolle bei Crozier/Friedberg vermieden werden soll.“ (Bogumil/Schmid 2001, S. 66)

Entscheidungskorridore sind vorgegebene Grenzen innerhalb derer sich die Akteure in ihren Entscheidungen bewegen. Diese Korridore entstehen einerseits durch die Strukturen und andererseits durch bereits gefällte Entscheidungen in einer Organisation, womit diese auch ein situatives Moment erhalten. „Aber auch *situative Handlungs- und Entscheidungsrestriktionen* setzen Grenzen, wie ja mit Giddens daran erinnert werden muss, dass Strukturen nur im situativen Handeln, in der situativen Bezugnahme von Akteuren auf diese Strukturen existieren.“ (Ortmann et al. 1990, S. 66) Die Entscheidung über die Einführung von Zielvorgaben – wie bspw. Bildungsstandards – für den Unterricht in einem konkreten Fach und das damit möglicherweise einhergehende Schaffen von Sanktionsmöglichkeiten beim Nichterreichen dieser Vorgaben engen den Lehrer in seinen Entscheidungsfreiräumen ein und geben diesem einen Korridor vor, innerhalb dessen er sich bewegen sollte.

Innerhalb dieser Entscheidungskorridore finden die verschiedenen mikropolitischen Aktivitäten und Spiele statt. Dabei kommt es auch zu verschiedenen Formen von Spielen, die gespielt werden, insbesondere vor dem Hintergrund von sich verändernden Strukturen bzw. bestehenden Strukturen.

2.3.3.2. Routinespiele und Innovationsspiele

Ortmann et al. erweitern die Spielemetapher, da diese in der Form, wie sie von Crozier/Friedberg eingeführt wurde, nicht in ausreichendem Maße entfaltet wurde.

Fragen nach den verschiedenen Spielen, der inhaltlichen Ausgestaltung, der teilnehmenden Akteure, des Zeitpunktes der Spiele wurden nicht thematisiert (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 67). Zu diesem Zweck führten Ortmann et al. eine erste Unterteilung ein, indem sie diese in Routinespiele und Innovationsspiele gliedern (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 58 & 464 ff.). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund von organisatorischen Veränderungen von Bedeutung. Innovationen lösen die Routinen ab. Bestehende Tauschverhältnisse müssen dieser Logik folgend neu organisiert und neu gestaltet werden.

Logik der Innovation	Logik der Routine
Veränderung bestehender Routinen	Erhaltung von Routinen
Große, umfassende Lösungen	Inkrementale Verbesserung
Risiko	Sicherheit
Standardisierung	Beachtung von Abteilungsspezifika
Konfliktfreie Implementation	Partizipation der Betroffenen
Control fix	Autonomie der Subsysteme

Tabelle 4: Logiken der Innovation und Routine

Quelle: vgl. Ortmann/Becker 1995, S. 66

Sowohl Routinespiele als auch Innovationsspiele folgen gewissen Logiken, wobei Innovationsspiel die Routinespiele kurzfristig ersetzen, wenn neue Strukturen ausverhandelt werden sollen bzw. geschaffen werden. „Die Vertreter beider Logiken versuchen jeweils ihre Handlungsfähigkeit zu erhalten.“ (Bogumil/Schmid 2001, S. 68) Beharren Vertreter der Routine bspw. auf Sicherheit, Partizipation aller Betroffenen und Autonomie der einzelnen Subsysteme, so versuchen Vertreter der Innovation, durch Risikobereitschaft oder das Anstreben großer und umfassender Lösungen zu punkten. Den Routinespielern stehen die Innovationsspieler gewissermaßen gegenüber.

Beispielsweise die eben erwähnte Einführung von Zielvorgaben für den Unterricht bringt es mit sich, dass bestehende Routinen in Frage gestellt werden und neue Spielräume entlang der Entscheidungskorridore geschaffen werden. Routinespiele „... erlauben den Mitspielern, Gewinne aus der soliden Erfüllung ihrer normalen Aufgaben zu ziehen.“ (Ortmann et al. 1990, S. 58) Routinespiele halten gewisser-

maßen die Organisation täglich am Laufen (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 68). Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass in solchen Spielen, die der täglichen Routine unterliegen, notwendigerweise alle Akteure an einem Strang ziehen müssen. Es handelt sich dabei aber um Spiele, die bereits eine gewisse alltägliche Routine mit sich bringen und sich gewissermaßen eingespielt haben. Auch bei Routine-spielen läuft nicht alles in geregelten Bahnen ab, da auch hier gespielt, verhandelt und taktiert wird (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996, S. 137).

Innovationsspiele sind Spiele, die dann ins Zentrum der Handlungen rücken, wenn sich an den Strukturen und somit an den vorgegebenen Regeln etwas ändert. „In Innovationsspielen werden die Regeln, Strukturen, Einsätze, Gewinn- und Verlustmöglichkeiten von Routinespielen neu definiert und genau deshalb sind Innovationsspiele besonders umkämpft.“ (Bogumil/Schmid 2001, S. 68) Somit verschieben sich für die Handelnden auch die Räume, die diese kontrollieren. Dies hat zur Folge, dass zwischen den Akteuren neu verhandelt werden muss, wo sich die Grenzen und Abhängigkeiten zwischen diesen befinden. In den Innovationsspielen werden die Regeln, Einsätze und Gewinnmöglichkeiten neu definiert. Diese Innovationsspiele gehen dann in Routinespiele über (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 59). „Innovationsspiele sind Stellungskriege.“²³ (Ortmann et al. 1990, S. 59) Bei Innovationsspielen werden die „... feinen Spielstrukturen ...“ (Altrichter/Salzgeber 1996, S. 137) zerstört und die Positionen werden neu bezogen, was insbesondere auch bei Schulentwicklung der Fall sein dürfte, bei der die organisationalen Strukturen der Schule verändert werden und somit der Bezugsrahmen für die handelnden Akteure.

Die Logiken von Routinespielen und Innovationsspielen sind zusammenfassend betrachtet von besonderer Relevanz, wenn es um die Schließung von Kontingenz im Entscheidungskorridor geht (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 67). Je nach dem,

²³ Der militärische Jargon ist durchaus auch in der Betriebswirtschaft sehr gebräuchlich (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 59). Anthropologische Untersuchungen über die Entstehung von Kriegen und Staaten zeigen, dass Kriege insbesondere nach „... der Entwicklung des Ackerbaus ... wahrscheinlich häufiger und tödlicher geführt worden“ (Harris 1990, S. 49) sind. Durch die damit einhergehende Zunahme von Häusern und Geräten zur Nahrungsversorgung wurde auch das Bedürfnis, diese gegen plündernde Nachbarn zu verteidigen, größer (vgl. Harris 1990, S. 49). Dies kann durchaus mit der mikropolitischen Spielemetapher verglichen werden und liegt vermutlich in der Natur des Menschen, bei der er durch Innovationsspiele die eigenen, bisherigen Grenzen verteidigt und der Versuch gestartet wird, neue Bereiche zu „erobern“.

welches Spiel gespielt wird und inwieweit ein handelnder Akteur in der Lage ist, die entsprechenden Machtressourcen zu mobilisieren, also wirkungsmächtiger auf die diversen Modalitäten der Machtausübung verweisen zu können, wird er in den diversen organisationalen Spielen erfolgreicher seine Interessen vertreten, wie andere handelnden Akteure. Der Lehrer, der für das Erreichen von zentral vorgegebenen Standards verantwortlich zeichnet, wird ein Mindestmaß dazu beitragen, diese zu erreichen, um gegenüber den anderen mikropolitischen Spielern in der Organisation – bspw. der Schulleitung – Verhandlungsspielraum aufrechtzuerhalten. Die täglichen, möglicherweise jahrelang erprobten (Unterrichts-) Routinen werden eine Neuausgestaltung erfahren.

2.3.4. Zwischenfazit

Die beschriebene mikropolitische Betrachtung einer Schule versucht aufzuzeigen, wie alltägliche Interessensverfolgung in einer Organisation ablaufen kann und welcher Modalitäten sich die Handelnden zur Verfolgung der diversen Interessen im Produktions- und Reproduktionsprozess zwischen der strukturellen Ebene und der Handlungsebene bedienen. Die Frage, die sich in diesem Kontext nun stellt, ist jene danach, welche Formen der Partizipation die Akteure wählen bzw. inwieweit die Akteure, die auch strukturell nicht als handelnde Akteure vorgesehen sind, sich der Strukturen dennoch bedienen, um im Alltag einer Schule ihre Interessen zu verfolgen und somit an dieser zu partizipieren.

Macht wurde weiter oben unter anderem als die Kontrolle relevanter Unsicherheitszonen beschrieben, die den Akteuren ermöglicht, Routinespiele und Innovationsspiele zu spielen. Partizipation bedeutet in diesem Zusammenhang, inwieweit die beteiligten Stakeholder mitspielen – partizipieren. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass ein nichtpolitisches Agieren nahezu unmöglich ist: „There is no escape from politics.“ (Kuttner 1997, S. 154 zitiert nach Gabriel et al. 2002, S. 154) Dies soll aber keineswegs bedeuten, dass im Umkehrschluss jede Handlung per se als politisch zu betrachten ist: „Wenn jemand Appetit auf Kuchen hat und genüsslich ein Stück davon isst, dann handelt er kaum politisch, obwohl er seine Interessen verfolgt. Von politischem Handeln könnte erst dann die Rede sein, wenn er beispielsweise auf einer Party den anderen hungrigen Gästen erzählt, die

belegten Brötchen wären köstlich, um so noch weiter Stücke des leckeren Kuchens für sich selbst zu sichern.“ (Alt 2001, S. 292 f., im Original kursiv)

Um die Partizipation für sowohl strukturell vorgesehene als auch für strukturell nicht vorgesehen Handlungen erfassen zu können, ist es in einem nächsten Schritt erforderlich, das dieser Arbeit zu Grunde liegende Partizipationsverständnis auszuarbeiten.

2.4. Der Partizipationsbegriff dieser Arbeit

„Der Begriff ‚Partizipation‘ bedeutet wörtlich übersetzt soviel wie ‚Teilhabe‘, ‚etwas abbekommen von dem, was ein anderer hat‘. Umgangssprachlich meint man mit ‚Partizipation‘, dass ein Einzelner oder auch eine Gruppe an Entscheidungen mitwirken, die sowohl das eigene Leben als auch das Funktionieren einer größeren Gemeinschaft betreffen.“ (Sturzbecher/Hess 2005, S. 41) Diese Definition von Sturzbecher/Hess stellt Entscheidung, Teilhabe und Mitwirkung von Gruppen und Einzelnen ins Zentrum der Betrachtung, was m. E. den momentanen Stand zur betriebswirtschaftlichen, aber auch schultheoretischen Literatur, die sich mit dem Thema Partizipation beschäftigt, widerspiegelt.

Diskussionen über Partizipation in Organisationen haben eine lange Tradition. Sie wurden phasenweise intensiver und phasenweise weniger intensiv geführt. Die Ursprünge von Partizipation sind sicherlich in der Forderung nach Mitbestimmung in Betrieben zu suchen. Ein Blick in die Geschichte der Mitbestimmung in Betrieben verrät, dass die ersten Vorschläge auf Arbeitervertreter in Betrieben bereits im Jahr 1835 von Robert von Mohl gemacht wurden (vgl. Schweppenhäuser 1967, S. 14). Diese ersten Forderungen nach Mitbestimmung basierten auf der zunehmenden Industrialisierung. Einerseits brachte diese die Arbeitsteilung in den Fertigungsprozessen mit sich, was zu einer Entfremdung der Menschen von ihren Arbeitsplätzen führte. Andererseits erzwang die Industrialisierung eine Subordination der Arbeit unter den Faktor Kapital. Diese Unterordnung hatte zur Folge, dass neue Herrschaftsstrukturen entstanden, welche Menschen mit Kapitalbesitz begünstigten (vgl. Hussl 1982, S. 29; Koenigs 1954, S. 11 ff.).

In etwa zur selben Zeit stand auch die Schule in Österreich im Mittelpunkt heftiger Diskussionen, allerdings weniger im Zusammenhang mit der Forderung nach Mitbestimmung. Vielmehr sah sie sich einem Streit ausgesetzt, der sich im Spannungsfeld zwischen den Ideen und Forderungen der Aufklärung und des Liberalismus und jenen des Katholizismus abspielte (vgl. Schnell 1993, S. 13). Dieser heftige Streit führte dazu, dass die katholische Kirche im Jahre 1855 mit der österreichischen Monarchie ein Konkordat abschloss. Dieses beinhaltete, dass der gesamte Unterricht in den öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen den religiösen Lehren der katholischen Kirche nicht widersprechen durfte (vgl. Scheipl/Seel 1985,

S. 54). Das Schulwesen wurde aus der öffentlichen Verwaltung ausgeklammert und an die Kirche übertragen (vgl. Schnell 1993, S. 14). Dieser Einbruch der Kirche sowohl in die Verwaltung des Schulwesens als auch in die inhaltliche Gestaltung hatte vehemente Kritik zur Folge.

Nach heftigen Protesten der Liberalen wurde rund ein Jahrzehnt später (1867) für die österreichische Hälfte der Monarchie per Staatsgrundgesetz die Pressefreiheit, die Freiheit von Wissenschaft und Lehre und die volle Glaubensfreiheit eingeführt (vgl. Schnell 1993, S. 14). Dieses Gesetz hatte auch zur Folge, dass die öffentlichen Schulen für alle Staatsbürger unabhängig von deren Glaubensbekenntnis zugänglich sein mussten. Ein Jahr später (1868) wurde per Gesetz das Verhältnis zwischen Schule und Kirche geregelt. Dieses Gesetz, welches als „Schule-Kirche-Gesetz“ bekannt wurde, führte unter anderem erstmals Landes- und Bezirksschulräte ein (vgl. Schnell 1993, S. 15). Weiters sorgte das Gesetz dafür, dass künftig der Staat für die Schulaufsicht zuständig war, und der Religionsunterricht unter der Aufsicht der Kirche bzw. der entsprechenden Religionsgemeinschaft stand (vgl. Scheipl/Seel 1985, S. 56).

Am 14. Mai 1869 wurde dann schließlich das Reichsvolksschulgesetz verabschiedet, welches zwar ebenfalls heftig umstritten war, aber schließlich den Schulbetrieb genau regelte. Mit diesem Gesetz wurde die Schulpflicht auf acht Jahre festgesetzt, die Organisation der Volksschule verbessert, und es wurden Lehrerbildungsanstalten errichtet (vgl. Schnell 1993, S. 16). Bei der Analyse dieses Gesetzes stellt man fest, dass die Thematik der Mitbestimmung von Stakeholdern damals noch von geringer Relevanz gewesen sein muss, obwohl es in den Bürgerschulen schon Lehrerkonferenzen gab (vgl. RGBI 1869). „Die Lehrerkonferenz trifft die Wahl aus den für zur zulässig erklärten Lehr- und Lesebüchern; auch kann dieselbe Anträge auf Einführung neuer Lehr- und Lesebücher an die Landeschulbehörde richten.“ (RGBI 1869, § 19) Auch wurde per Gesetz eine einmal jährlich stattfindende Bezirkslehrerkonferenz installiert und eine alle drei Jahre stattfindende Landeskonzferenz, die vom Bezirksschulinspektor bzw. dem zuständigen Landeschulinspektor einzuberufen war. Die Bezirkslehrerkonferenz hatte die Aufgabe, „... Berathung über Gegenstände, welche das Schulwesen betreffen, insbesondere über die Lehrfächer der Volksschule, über die Methoden des Unter-

richtes, Lehrmittel, Einführung neuer Lehr- und Lesebücher, Schulzucht u. dgl. m.“ (RGI 1869, § 45), durchzuführen. Über die Aufgaben der Landeskonferenz finden sich im Gesetz keine Angaben.²⁴ Für die Eltern bzw. deren Stellvertreter sieht das Gesetz vor, dass diese die nötigen finanziellen Mittel aufzubringen haben und die Kinder nicht vom Schulbesuch fernhalten dürfen (vgl. RGI 1869). Für die Schule in Österreich ist also festzuhalten, dass in der Zeit, in der für Betriebe die ersten Rufe nach Mitbestimmung laut geworden sind, die Schule mit wesentlich anderen Problemen kämpfte und von der kirchlichen in die staatliche Aufsicht wechselte.

Soziologen, Betriebswirte, aber auch Pädagogen setzen sich intensiv mit Konzepten wie „Mitbestimmung“, „Mitwirkung“ und „Partizipation“ auseinander. Je nachdem, welcher wissenschaftliche Zugang gewählt wird, werden damit unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt bzw. unterschiedliche Zugänge zu den entsprechenden Konzepten gewählt. Bei der Analyse der Literatur ist allerdings festzustellen, dass die Begrifflichkeiten in vielen Fällen sinngleich verwendet werden, ohne eine genaue Abgrenzung vorzunehmen (vgl. bspw. Flecker/Krenn/Riesenecker-Caba 1997; Blumschein 1981). Bei dieser sinngleichen Verwendung muss allerdings darauf geachtet werden, dass es für unterschiedliche Zielsetzungen sehr wohl unterschiedliche Begrifflichkeiten gäbe. Es macht bspw. einen Unterschied, ob gesetzlich verankerte Mitbestimmung diskutiert wird, oder ob Partizipation im Kontext von Organisationsentwicklung ins Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung gerückt wird. Arbeitnehmerverbände verbinden bspw. mit dem Begriff der „Mitbestimmung“ andere Ziele, als dies Arbeitgeberverbände tun (vgl. Hussl 1982, S. 32).

In diesem Abschnitt werde ich mein Verständnis des Begriffs „Partizipation“ einführen. Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Partizipationsverständnis geht da-

²⁴ Interessant erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass sowohl die Bezirkslehrerkonferenz als auch die Landeskonferenz im vierten Abschnitt des Gesetzes eingeführt werden. Dieser Abschnitt trägt die Überschrift „Fortbildung der Lehrer“ (vgl. RGI 1869, § 43 ff.). Konferenzen wurden als Fortbildungs- und Beratungsgremien betrachtet und weniger als Entscheidungsgremien. Im Übrigen wäre es vor dem Hintergrund der laufenden Diskussionen über Ganztageschulen oder Bildungsstandards durchaus interessant, einmal darüber nachzudenken, inwieweit Lehrer zur damaligen Zeit Autonomie genossen haben. So sieht das Gesetz unter anderem vor, dass in den Fächern Naturkunde, Erdkunde und Geschichte „... das Wissenswertheste ...“ (RGI 1869, § 3) zu unterrichten sei, und der Unterricht „... zwischen sieben Uhr Morgens und sechs Uhr Abends mit Ausnahme der Mittagsstunden anzusetzen“ (RGI 1869, § 9) ist.

von aus, dass es neben gesetzlich vorgeschriebener Mitbestimmung auch andere Formen der Akteursbeteiligung an Organisationen gibt. Zunächst wird der politikwissenschaftliche Partizipationsbegriff ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Dies erscheint notwendig, um in einem nächsten Schritt eine Abgrenzung der Begriffe „Mitbestimmung“ und „Partizipation“, wie diese in schul- und organisationstheoretischer Literatur bisher gefasst wurden, vorzunehmen. Die Diskussion von Mitbestimmung ist – wie weiter oben beschrieben – insbesondere im Kontext von Betrieben schon länger von Relevanz und aus dieser Diskussion kamen auch entscheidende Impulse (bspw. Montanmitbestimmung) für die organisationale Mitbestimmung. Aus diesen Gründen wird auch der Bereich der betrieblichen Mitbestimmungsforschung hinsichtlich möglicher Ansätze, die auch selbst aktiv werdende Akteure berücksichtigen, untersucht. Abschließend werden ausgehend von den betriebswirtschaftlichen und schulischen Mitbestimmungs- und Partizipationsüberlegungen diese mit dem politikwissenschaftlichen Partizipationsbegriff im Hinblick auf die Organisation Schule anders gedacht.

2.4.1. Partizipation

Die Partizipationsforschung als Teilgebiet der Politikwissenschaften hat eine lange Tradition. Forschungsarbeiten mit politikwissenschaftlichem Hintergrund verfolgen diverse Fragestellungen, wie bspw. das Beschreiben, was ist, das Verstehen, was ist, oder das Vorschreiben, was sein soll. Dabei werden Themen wie Demonstrationen von Bürgern gegen zu errichtende Kernkraftwerke, ebenso ins Zentrum der Betrachtung gerückt, wie bspw. die Frage nach politischer Gerechtigkeit oder Demokratie (vgl. Schmitz 2005, S. 28 ff.). Grob eingeteilt bedeutet dies, dass sich politikwissenschaftliche Theorien in empirisch-analytische, normative und kritisch analytische Theorien unterscheiden lassen (vgl. Adam 2007, S. 351 ff.). Die politikwissenschaftliche Partizipationsforschung im Besonderen bezieht sich auf die Zusammenhänge von politischer Partizipation und Demokratie. Die Konzepte konzentrierten sich in den Anfängen der politikwissenschaftlichen Partizipationsforschung auf Wahlverhalten und Wahlbeteiligung und setzen sich heute auch mit Themen wie Unterschriftenaktionen, Straßenblockaden, Spendenaktionen oder Kämpfen mit der Polizei auseinander (vgl. van Deth 2006, S. 167 f.). Mittlerweile werden in der politikwissenschaftlichen Partizipationsforschung bis zu 70 Tätigkeiten unterschieden, die als Form von politischer Partizipation gelten (vgl. van Deth

2006, S. 175).²⁵ Die Handlungen einzelner Akteure, das Verfolgen von persönlichen, individuellen Interessen, Beziehungen von Akteuren untereinander sind Themen, die nicht nur in der Politikwissenschaft von Interessen sind, sondern auch in organisationstheoretischen Fragestellungen, insbesondere der Mikropolitik, weshalb politikwissenschaftliche Überlegungen m. E. gute Ergänzungen zu Fragestellungen der Partizipation in und an Organisationen bieten können.

Der politikwissenschaftlichen Partizipationsforschung liegen zwei Verständnisse zu Grunde, die sich in ein normatives Verständnis und ein instrumentelles Verständnis der politischen Partizipation unterteilen (vgl. Schultze 2004, S. 647). Unter das instrumentelle Verständnis werden alle Formen der politischen Beteiligung zusammengefasst, die Akteure „... freiwillig, individuell und/oder kollektiv im Verbund mit anderen unternehmen, um polit. Entscheidungen direkt oder indirekt zu ihren Gunsten zu beeinflussen.“ (Schultze 2004, S. 648) Das normative Verständnis definiert Partizipation nicht ausschließlich als Mittel zum Zweck, sondern auch als Ziel der Selbstverwirklichung, welches erreicht werden soll (vgl. Schultze 2004, S. 648). Der Partizipationsbegriff, welcher dieser Arbeit zu Grunde liegt, basiert auf einem instrumentellen Verständnis, da er für Akteure gelten soll, die sich aktiv in das Geschehen einbringen, aber auch auf einem normativen Verständnis, das die Selbstverwirklichung mittels Partizipation in den Mittelpunkt der Überlegungen stellt.

In der politikwissenschaftlichen Partizipationsforschung lassen sich Definitionen identifizieren, die Partizipation bspw. folgendermaßen erfassen:

„Unter politischer *Partizipation* versteht man die *freiwilligen* Handlungen der Bürger mit dem *Ziel*, politische Sach- und Personalentscheidungen auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu *beeinflussen* oder unmittelbar an derartigen Entscheidungen *mitzuwirken*.“ (Gabriel/Brettschneider 1998; S. 285, Hervorhebungen MA)

²⁵ Van Deth (2006, S. 175) gibt eine ausführliche Tabelle mit diesen Aktivitäten wider. Diese reichen von Wählen, Mitarbeit bei Wahlen, über Politik in Zeitung Lesen bis zum Nichtwählen als Ausdruck des Protests.

Diese Definition beinhaltet Handlungen der Bürger, die freiwillig geschehen, allerdings zielgerichtet sind, mit der Absicht zu entscheiden bzw. zu wirken. Diese freiwilligen Handlungen mit Beeinflussungsabsicht werden in unterschiedlichen Formen erfasst. Die Unterteilung dieser Formen inkludieren verfasste und nicht verfasste, repräsentativ-demokratisch und direkt-demokratisch, legale und illegale und in konventionelle und nicht konventionelle Tätigkeiten (vgl. Schultze 2004, S. 648).

- Die direkte Form der Beteiligung bezieht sich auf unmittelbare Einflussnahme auf verbindliche politische Personal- oder Sachentscheidungen. Hier geht es z. B. um die Wahl von einer konkreten Person zum Bundespräsidenten. Die Person, welche die meisten Stimmen auf sich vereinen kann, ist unmittelbar und direkt vom Volk gewählt. Die repräsentativ demokratische Form der Partizipation bezieht sich auf die mittelbare Einflussnahme (vgl. Schultze 2004, S. 648). Der österreichische Bundesrat ist eine Länderkammer. Die Abgeordneten werden gemäß den Wahlergebnissen der Landtagswahlen entsandt. Dies entspricht bspw. einer mittelbaren Einflussnahme der Wähler.
- Wenn man von verfasster Partizipation spricht, dann ist damit jene Form der Beteiligung gemeint, die in der Verfassung, den Gesetzen oder anderen Rechtsvorschriften geregelt ist. Durch diese Regelungen werden zumindest die Teilnehmerkreise festgelegt. Wenn solche Regelungen nicht vorhanden sind, dann spricht man von nicht verfassten Partizipation (vgl. Schultze 2004, S. 648).
- Als legale Handlungen sind alle Handlungen zu verstehen, die sich im Einklang mit den gültigen Rechtsnormen eines Landes befinden. Grundsätzlich sind alle verfassten Formen legal, wobei nicht alle legalen Formen der Partizipation verfasst sein müssen (vgl. Schultze 2004, S. 648).
- Als legitimes oder auch konventionelles Verhalten bezeichnet man jene Aktivitäten, die von allen Mitgliedern einer Gemeinschaft als „moralisch gerechtfertigte Verhaltensweisen“ angesehen werden. Diese Unterscheidung

ist allerdings nicht immer leicht, da es unterschiedliche Auffassungen von Werten in einer Gruppierung geben kann. Dies ist unabhängig von der Legalität bzw. Illegalität der Handlungen zu betrachten. Beispielsweise sind Demonstrationen heute zwar legal, wurden vor Jahren aber noch als illegitim betrachtet. Das Verständnis der Konventionalität oder Legitimität von Demonstrationen rückt allerdings in ein anderes Licht, wenn dadurch die Rechte Dritter bedroht oder verletzt werden, wie es bei Gebäudebesetzungen oder Verkehrsblockaden der Fall sein kann (vgl. Gabriel/Brettschneider 1998, S. 286).

Die folgende Grafik stellt eine Zusammenfassung der diversen Partizipationsformen dar, wobei davon ausgegangen wird, dass es – wie oben beschrieben – keine illegalen Handlungen gibt, die verfasst sind, weshalb dieser Zweig in der Abbildung fehlt. Diese Übersicht kann ein mögliches Systematisierungsraster für partizipative Handlungen in Organisationen darstellen.

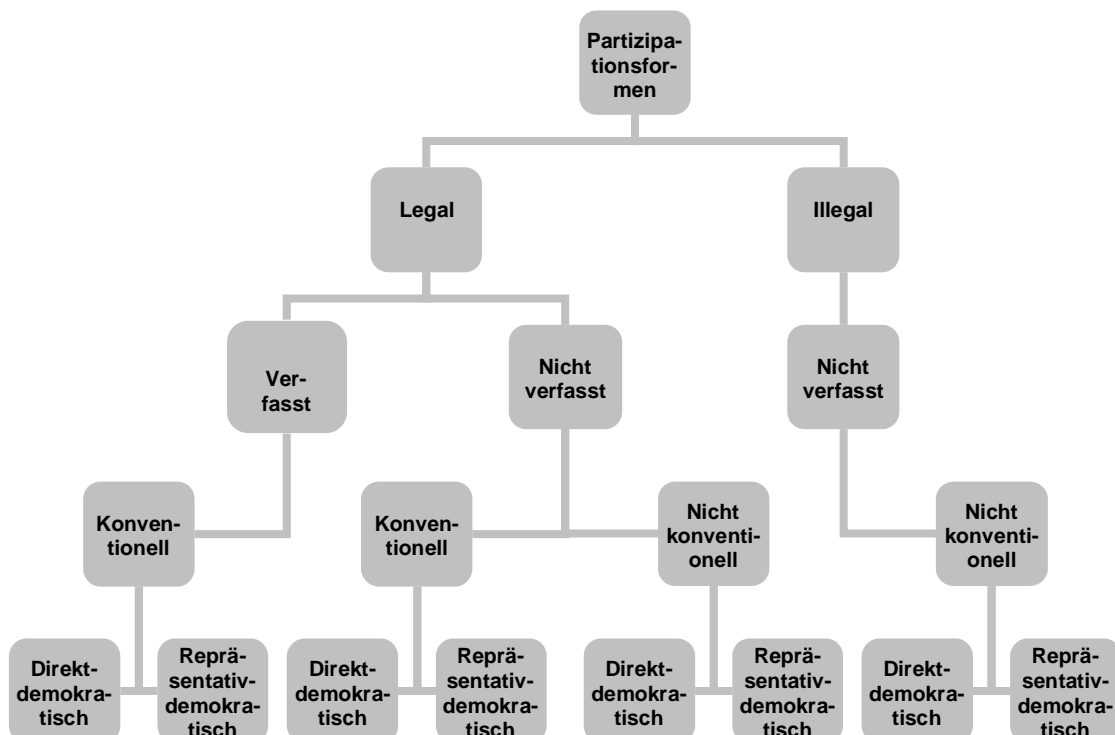


Abbildung 5: Die Formen der Partizipation

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Buse/Nelles 1975, S. 84

2.4.1.1. Verfasste Formen der Beteiligung

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, mit welchen Formen der Partizipation sich die bisherige betriebswirtschaftliche und schultheoretische Forschung beschäftigte. Das Verfolgen dieser Frage beinhaltet den Versuch, die bisherigen Arbeiten in den politikwissenschaftlichen Kategorien zu denken. Als gesetzlich verankerte und somit verfasste Form der Beteiligung kann Mitbestimmung betrachtet werden:

Mitbestimmung ist ein Recht, welches vom Gesetzgeber eingeräumt wird und sich, abhängig von der Organisation, für die das Gesetz gilt, von Inhalten und Umfang her unterscheidet (vgl. Blumschein 1981, S. 44).

Dieses Recht gewährt den Arbeitnehmern bzw. deren Vertretern die institutionelle Teilnahme an Willensbildungs- und *Entscheidungsprozessen* in Unternehmen (vgl. Kappler et al. 1981, S. 6). Diese vom Gesetzgeber gewährten Rechte haben zur Folge, dass sich die Mitarbeiter in einem Unternehmen nicht mehr in allen Bereichen einer fremden Herrschaft unterordnen müssen. „Mitbestimmung soll helfen, ein Gegengewicht der fremdbestimmten Arbeitnehmer im Bereich der wirtschaftlichen Macht einzurichten, Herrschaft einzudämmen und Macht zu verteilen.“ (Hussl 1982, S. 31)

Ein Sonderfall ist die zugelassene Partizipation, die entweder formell in Leitbildern oder Programmen verfasst wird, oder von den Leitern von Organisationen sowohl explizit als auch implizit gefordert und gefördert wird. Diese Formen der Partizipation sind zwar nicht in Gesetzestexten niedergeschrieben, werden aber auf Grund ihrer Erwünschtheit den verfassten Formen der Partizipation zugeteilt, da es sich dabei um „... formulierte Regeln – solche denen ein sprachlicher Ausdruck als Gesetzeskanon, bürokratische Regeln, Spielregeln ...“ (Giddens 1988, S. 73) handelt.

Die Literatur unterscheidet diese in freiwillig gewährte und gesetzlich oder vertraglich vorgeschriebene Beteiligung (vgl. bspw. die Definition von Müller-Jentsch 2004, S. 145).

Partizipation ist die legitimierte und tatsächliche Beteiligung von Arbeitnehmern an Entscheidungen. „Legitimiert“ wird in diesem Zusammenhang so verstanden, dass es sich um offizielle und vorhergesehene Beteiligung handelt. Unter „tatsächlich“ ist zu verstehen, wie die in Dokumenten geregelte Beteiligung gelebt wird (vgl. Blumschein 1981, S. 48).

2.4.1.1.1. Gesetzlich verfasste Formen der Partizipation in Betrieben

Eine Form der rechtlich verfassten Partizipation ist die betriebliche Mitbestimmung. Diskussionen über Mitbestimmung in Betrieben haben, wie weiter oben schon beschrieben, eine längere Tradition. „It is no surprise that the 19th century, the century of industrialization, was decisive in establishing paradigms to think about work and labour-long before IR was developed as an academic discipline.“ (Frege 2005, S. 152) Die Entstehungsdiskussionen und unterschiedlichen Mitbestimmungskonzepte sollten auch vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen und staatlichen Strukturen und der Geschichte dieser reflektiert werden (vgl. Frege 2005, S. 172), um diese besser zu verstehen, weshalb an dieser Stelle in groben Zügen die Diskussion, um das *Montan-Mitbestimmungs-Gesetz* entfaltet wird. Dieses Gesetz hatte maßgeblichen Einfluss auf die Mitbestimmungsdiskussion in Betrieben, weil es auch durch ein höchstgerichtliches Urteil bestätigt wurde.

Auf Seiten der Gewerkschaften erlebte die direkte Beteiligung von Arbeitenden in den Betrieben eine heftige Diskussion Ende der 1960er Jahre. In den 1970er Jahren setzte sich die Diskussion, bei der es um die Zusammensetzung von Aufsichtsräten großer Unternehmen ging, fort. Bei diesen Arbeiten handelt es sich um die Untersuchung von betrieblicher und gesetzlich vorgesehener Mitbestimmung, wie sie bspw. von Betriebsräten wahrgenommen wird (vgl. Kißler 1990, S. 7). Ausgangspunkt dieser Diskussionen ist das 1951 in Deutschland erlassene *Montan-Mitbestimmungs-Gesetz* zur Mitbestimmung in den Bergbau- und Stahlgesellschaften (vgl. Schweppenhäuser 1967, S. 13). Dieses Gesetz basiert auf dem Wunsch einer Neuordnung der wirtschaftlich-gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg. Die ehemals großen Zechen gerieten auf Grund der international zunehmenden Konkurrenz mehr unter Druck, was diese auch zur Reduktion im Personalbestand veranlasste. Der einst mächtige Ar-

beitgeber konnte nicht mehr ausreichend Arbeitsplätze zur Verfügung stellen, was wiederum zu umfangreichen Protestmaßnahmen unter den Kumpels führte. Die alliierten Mächte, die das Ziel, die großen Konzerne aufzulösen und damit die Entmachtung aller, die das nationalsozialistische System unterstützt hatten, verfolgten (vgl. Hussl 1982, S. 70), griffen diese Probleme auf. Demnach sollten die Aufsichtsräte in Montanbetrieben aus mindestens elf Mitgliedern bestehen. Dabei erfolgt eine paritätische Zusammensetzung, bei der fünf von Seiten der Aktionäre und fünf von der Arbeitnehmerseite bestellt wurden. Die elfte Person wurde von den zehn bereits gewählten Mitgliedern ausgesucht, was dazu führt, dass dieser aus beiden Gruppen mindestens drei Stimmen erhalten musste (vgl. Schweppenhäuser 1967, S. 13). Diesem Gesetz folgte in Deutschland das Betriebsverfassungsgesetz, welches die Mitbestimmung in Aufsichtsräten regelt und schließlich im Jahre 1976 das Mitbestimmungsgesetz für die großen Kapitalgesellschaften (vgl. Abel/Itterman 2001, S. 12).

Das Mitbestimmungsgesetz wurde sowohl von Arbeitgeberverbänden als auch von einzelnen Unternehmern beim Bundesverfassungsgericht beeinsprucht. Die Beschwerde richtete sich unter anderem gegen die paritätische Zusammensetzung des Aufsichtsrates, die Zusammensetzung des Aufsichtsrates, die Wahl des Vorsitzenden des Aufsichtsrates und die Abstimmungsverfahren. Die Arbeitgeber wendeten ein, dass die paritätische Zusammensetzung faktisch eine Verletzung der Eigentumsrechte darstelle und somit gegen die Grundgesetze verstoße (vgl. Hussl 1982, S. 73).²⁶ „Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe wies am 1. 3. 1979 diese Verfassungsbeschwerde der Arbeitgeber zurück und erklärte das Mitbestimmungsgesetz als mit dem Grundgesetz vereinbar.“ (Hussl 1982, S. 70) Somit beendete ein Gericht den Streit über die ökonomischen Folgen der Mitbestimmung in Unternehmen. Die Sichtweise, dass Mitbestimmung für Betriebe auch positive Effekte haben kann, setzte sich letztlich auch im Alltag von Betrieben durch (vgl. Auer/Salzgeber 2004, S. 191).

²⁶ Kappler et al. verfassten für diesen Prozess ein Gutachten, bei dem die Mitbestimmung aus ökonomischer Sicht diskutiert wird. Dieses Gutachten kommt zum Schluss, „... dass Mitbestimmung in einzelwirtschaftlich-ökonomischer Hinsicht eine Verbesserung der Funktionsfähigkeit der Unternehmen mit sich bringen wird.“ (Kappler et al. 1981, S. 162)

Im Rahmen der betrieblichen Partizipation gibt es aber auch noch andere rechtlich verfasste Partizipationsmöglichkeiten wie bspw. die Betriebsräte. Eine von Kotthoff erneut durchgeführte Untersuchung, basierend auf den Ergebnissen seiner ersten Untersuchung, die er 1979 veröffentlicht hat, verfolgte das Ziel, Veränderungen in den Partizipationsstrukturen und den Rahmenbedingungen der betrieblichen Interessensvertretung zu identifizieren. Außerdem untersuchte er, wie sich die von ihm in seiner ersten Studie veröffentlichten Typologien von Betriebsräten verändert haben (vgl. Kotthoff 1994, S. 14 f.). Er beschreibt dabei insgesamt sieben Modelle der Wandels- und Kontinuitätsmuster der betrieblichen Interessensvertretungsstrukturen (vgl. Kotthoff 1994), bei denen er auch vom Engagement von nicht in Betriebsräten organisierten Mitarbeitern in Betrieben berichtet. Letztlich bringt er alle in den direkten Zusammenhang zu den gesetzlich vorgesehen Betriebsräten. Damit verfolgt er das Ziel, die Veränderungen der unterschiedlichen von ihm entwickelten Typologien von Betriebsräten aufzuzeigen (vgl. bspw. Kotthoff 1994, S. 71 ff.).

2.4.1.1.2. Gesetzlich verfasste Formen der Partizipation in Schulen

Die rechtlich verfasste Form der Partizipation in Schulen weist gewisse Parallelen zur Mitbestimmungsdiskussion in Unternehmen auf. Einerseits wird auch in der wissenschaftlichen Literatur zu Schulen keine klare Abgrenzung zwischen Mitbestimmung und Partizipation vorgenommen (vgl. Mauthe/Pfeiffer 1996, S. 223), und andererseits beschäftigt sich die Literatur nicht mit der Beteiligung von selbst aktiv werdenden Stakeholdern.

Schon zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts gab es Bestrebungen, Schüler an der Organisation Schule zu beteiligen. Diese Bestrebungen waren vor allem auf die Vertreter der Reformpädagogik zurückzuführen (vgl. Mauthe/Pfeiffer 1996, S. 222). Um 1900 gab es die ersten Versuche, auch in den Schulen den beteiligten Partnern (Eltern, Lehrer und Schüler) Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte einzuräumen. Diese Versuche wurden sowohl in Deutschland als auch in Österreich unternommen (vgl. Auernheimer/Doehleemann 1971, S. 37 ff.). In Deutschland wurde im Jahr 1918 ein Aufruf veröffentlicht, in jeder höheren Schule einen „Schülerrat“ und eine „Schulgemeinde“ einzusetzen (vgl. Auernheimer/Doehleemann 1971, S. 40 f.). Die Schulgemeinde hatte das Ziel, alle zwei Wo-

chen in einer regulären Schulstunde den Lehrern und Schülern die Möglichkeit zur freien Aussprache über die Angelegenheiten der Schule zu geben (vgl. Scheibe/Bohnsack/Seidelmann 1966, S. 156 ff. zitiert nach Auernheimer/Doehlemann 1971, S. 42).

Auch in Österreich wurde um 1920 in ähnlicher Form der Versuch gestartet basierend auf den Forderungen nach Demokratie, sogenannte „Schulgemeinden“ einzusetzen, mit dem Ziel den Schülern Übungsfelder für demokratisches Verhalten zur Verfügung zu stellen (vgl. Engelbrecht 1988 S. 12). Diese Schulgemeinden stellten sich aber als nicht praktikabel heraus, da sie von der Lehrerschaft sowohl in Deutschland (vgl. Auernheimer/Doehlemann 1971, S. 42) als auch in Österreich (vgl. Engelbrecht 1988, S. 36) weitgehend ignoriert bzw. sabotiert wurden. In einer Umfrage unter der österreichischen Lehrerschaft und den Landesschulräten wurde den Schulgemeinden lediglich von den in Wien ansässigen Lehrern eine positive Rückmeldung gegeben. Die Rückmeldungen aus den Bundesländern brachten zum Ausdruck, dass die Schüler nicht daran interessiert seien, dass die guten Vertrauensverhältnisse durch Schulgemeinden gestört werden, und einige wenige brachten zum Ausdruck, dass es sich bei diesen Institutionen um ein Politikum handle und die Jugend noch nicht reif dafür sei (vgl. Engelbrecht 1988, S. 36 f.). „Obgleich die Pflege solcher Einrichtungen (Schulgemeinden, MA) den ‚Mittelschulen‘ zur Pflicht gemacht wurde, gab es 1923/24 in Wien nur 25 Schulgemeinden, in den anderen Bundesländern musste man sich mit einigen Ansätzen begnügen.“ (Engelbrecht 1988, S. 83) Der Ansatz der Schulgemeinden war bis auf wenige Ausnahmen gescheitert, die politische Lage sehr instabil, und die Fronten der politischen Lager verhärtet (vgl. Engelbrecht 1988, S. 38).

Gegen Ende des zweiten Weltkrieges waren es Lehrer, die in den letzten Tagen des Krieges damit begonnen, die Schulen wieder aufzubauen und den ersten Unterricht eigenverantwortlich durchzuführen (vgl. Schnell 1993, S. 25). Die Landes- schulräte hätten nach dem Krieg die Möglichkeit gehabt, zumindest auf ihrer Ebene eine kollegiale Schulaufsichtsbehörde zu installieren, was in Ansätzen in Tirol und in Kärnten geschehen ist. Gesetzlich wurde in den Jahren von 1945 bis 1962 allerdings in keinem Bundesland ein kollegiales Gremium installiert. In dieser Zeit

waren sowohl die Landeschulräte als auch die Bezirksschulräte monokratisch geführte Verwaltungsbehörden (vgl. Schnell 1993, S. 30).

Im Juli 1962 wurden in Österreich die so genannten „Schulgesetzwerke“ (Burgstaller/Leitner 1987, S. 23) verabschiedet, in deren Mittelpunkt das Schulorganisationsgesetz, das Schulpflichtgesetz, das Privatschulgesetz und das Schulaufsichtsgesetz standen (vgl. Burgstaller/Leitner 1987, S. 23; BGBl 1962). Das Schulorganisationsgesetz galt für die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Pflichtschulen, die mittleren Schulen und für die Anstalten der Lehrer- und Erzieherausbildung (vgl. SchOG 1962, § 1)²⁷. Das Gesetz gliederte sich in drei Teilbereiche, wobei Mitbestimmungsrechte für Schüler und Erziehungsberechtigte mit Verabschiedung des SchUG im Jahre 1974 in Österreich das erste Mal gesetzlich verankert wurden (vgl. SchUG 1974).

2.4.1.1.3. Freiwillig gewährte Formen der Partizipation in Betrieben

Zweifelsohne besteht von Seiten der Arbeitnehmer ein ausgeprägtes Beteiligungsinteresse, was von der empirischen Partizipationsforschung auch belegt wird (vgl. Greifenstein/Jansen/Kißler 1990, S. 49). Die meisten Publikationen beschäftigen sich allerdings mit Teilaspekten der Partizipation, die diese entweder als Bereich der Personalentwicklung bzw. -führung oder der Produktorganisation diskutieren (vgl. Pekruhl 2001, S. 17). Wenn in diesem Zusammenhang von Beteiligung gesprochen wird, dann wird dies meist im Kontext der betrieblichen, vom Management veranlassten Partizipation gesehen, die den Mitarbeitern einer Organisation Rechte gewähren, um bspw. den eigenen Arbeitsplatz zu gestalten. Hauptformen der dabei zum Einsatz kommenden und vom Management initiierten Beteiligungsformen (vgl. Beisheim/von Eckardstein/Müller 1991, S. 123) sind Gruppenarbeit, Qualitätszirkel und Projektgruppen (vgl. Müller-Jentsch 2004, S. 148). Die Gestaltung partizipativer Organisationsformen liegt bei Großunternehmen in der Regel beim Management und bei kleinen und mittleren Unternehmen bei den Eigentumsvertretern (vgl. Modrow-Thiel 1999, S. 204). Diese auf freiwilliger Basis exis-

²⁷ In der heutigen Fassung bezieht sich das Gesetz nach wie vor auf das SchOG von 1962, wobei es mittlerweile auch die mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen mit einbezieht. Weiters sind im aktuellen Gesetz auch die öffentlichen bzw. mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten sowie die Forstfachschulen einbezogen (vgl. BGBl 1986).

tierende Form der Beteiligung von Mitarbeitern kann bspw. die Umgestaltung der inneren Strukturen von Betrieben oder die Einbindung der Mitarbeiter in Form von Beteiligungsmodellen sein (vgl. Hussl 1982, S. 40 f.).

Unternehmen verfolgen mit Partizipationsstrukturen unterschiedlichste Zwecke. Ziel dabei ist es unter anderem, bei den Mitarbeitern Akzeptanz für Veränderungen zu schaffen und diese dazu zu bringen, sich mit den Veränderungen zu identifizieren, damit die Veränderungen in das eigene Handlungsmuster übernommen werden (vgl. Pekruhl 2001, S. 57). Zentrale Fragen sind jene nach der Motivation der Arbeitnehmer, der projektförmigen Organisation von Wissensteilungsprozessen, der Beteiligung bei Entscheidungen über die Qualitätssicherung und Optimierung von Abläufen auf der eigenen Hierarchieebene, und solche nach der Einbindung von Mitarbeitern bei Veränderungsprozessen (vgl. Pekruhl 2001, S. 32 ff.). Die Motivation von Mitarbeitern wird als zentrales Argument für die Beteiligung gesehen. „Motivation ist damit also sowohl die Basis für Partizipation als auch deren Ergebnis, denn wenn die Arbeitsprozesse so gestaltet werden, dass Beteiligung (im Sinne effizienter Nutzung menschlicher Fähigkeiten) umfassend möglich ist, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Arbeitskräfte entsprechend motiviert zu Werke gehen.“ (Pekruhl 2001, S. 62)

2.4.1.1.4. Freiwillig gewährte Formen der Partizipation in Schulen

Wissenschaftliche Literatur, die Partizipation in Schulen ins Zentrum gerückt hat, sieht diese primär als pädagogisches Konzept, welches verfolgt wird (vgl. Auernheimer/Doehlemann 1971, S. 57), um Anregungen zur Gestaltung des Schullebens oder von Unterricht zu geben. Die Diskussionen über die Partizipation von Schülern ist auch für die Schule nicht neu und wurde schon zur Jahrhundertwende des vergangenen Jahrhunderts geführt (vgl. Mauthe/Pfeiffer 1996, S. 222). Schülermitverwaltung hat demnach zum Ziel, ein „demokratisches Trainingsinstrument“ (Auernheimer/Doehlemann 1971, S. 56) zu sein, um die Schüler zu demokratischen Bürgern einer Gesellschaft zu erziehen. Nach Fend soll die Schule eine Integrationsfunktion erfüllen und Schüler zu Mitgliedern der Gesellschaft erziehen, die sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind (vgl. Fend 2006, S. 50). Außerdem ist es auch Ausdruck einer Wertschätzung, die den Schülern entgegen gebracht wird, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich aktiv an Entscheidungs-

gen zu beteiligen. Die Schüler fühlten sich allerdings nicht immer ernsthaft eingebunden und dies brachte sie dazu, „... sarkastisch von ‚Sandkastendemokratien‘ zu sprechen.“ (Auernheimer/Doehlemaann 1971, S. 72) Ein interessanter Ansatz, der Partizipation etwas weiter fasst, findet sich bei Baacke/Brücher (vgl. 1982, S. 51 f.), welche für die Partizipation in Schulen eine institutionelle und interaktionale Ebene unterscheiden. Die institutionelle Ebene umfasst dabei alle Regelungen oder Absprachen, die partizipatorische Handlungsspielräume formal sichern. Die interaktionale Ebene bezieht sich auf das Handeln im Unterricht, bei dem die Lehrkräfte partizipatorische Spielräume durch die Gestaltung des Unterrichts ermöglichen (vgl. Sturzbecher/Hess 2005, S. 41; Baacke/Brücher 1982, S. 51 f.).

Institutionelle Ebene der Partizipation	Interaktionale Ebene der Partizipation
Vorwiegend an formalen Regelungen (Gesetze, Programme, Richtlinien, Pläne) orientiert	Vorwiegend an Bedürfnissen und Interessen von Gruppen orientiert
Gesellschaftlicher Zusammenhang im Vordergrund	Unmittelbare Sphäre, sozialökologischer Nahraum des Lebenszusammenhangs wesentlich
Öffentlichkeitsbezogenheit	Gruppenbezogenheit
Gesetzesnormen	Persönliches Lebenskonzept, selbstgesetzte Normen, Gruppenabstimmung
Sehr stark formalisiert	Stärker material, an konkreten Aufgaben orientiert
Spielraum schaffen	Spielraum nutzen
Gremien, Wahlverfahren, Verfahrensordnungen wichtig	Gruppen, offene Prozesse, Dynamik der Situation wichtig
Repräsentativ, auf Dauer eingestellt	Prozesshaft
Kontrolle, Schutz	Solidarität, Risiko
Allgemeine Gültigkeit anstrebend	Situations- und prozessbezogene Gültigkeit anstrebend
Abstrakt, formal, interpretierbar	Konkret, material, interpretierend

Tabelle 5: Gegenüberstellung institutionelle und interaktionale Partizipation

Quelle: Baacke/Brücher 1982, S. 55

Interessant erscheint, dass interaktionale Partizipation in diesem auf den Unterricht bezogenen Kontext ähnlich eng gedacht wird, wie die Partizipation in Unternehmen. Es handelt sich dabei um veranlasste, bewusst herbei geführte Partizipa-

tion. Selbst aktiv werdende Akteure werden auch in dieser Betrachtung eingeklammert.

In einer Untersuchung zur demokratiebezogenen Schulentwicklung wurde danach gefragt, inwieweit es fördernde und hemmende Faktoren im Rahmen des Umsetzens von Innovationen in Schulen gibt. Hier wird schultheoretische Partizipationsforschung als zentrales Prinzip von Demokratie und Bürgergesellschaft verstanden und somit als zentrales Ziel der Demokratiepädagogik (vgl. Giesel/de Haan/Diemer 2007, S. 159), was wiederum dem obigen Verständnis der gewollten und bewusst herbeigeführten Partizipation entspricht.

2.4.1.2. Nicht verfasste Formen

Forschungsarbeiten zu nicht verfassten Partizipationsformen in Organisation gibt es nur wenige. In Ansätzen finden sich Überlegungen zu selbstaktiv werdenden Stakeholdern bei Kotthoff und Hilbert/Sperling, die auf den Überlegungen von Kotthoff aufbauen (vgl. Kotthoff 1979 & 1994; Hilbert/Sperling 1990). Kotthoff bspw. formuliert Ansätze, die den Begriff der Partizipation in diesem Kontext weiter fassen. Seine Definition beschreibt Partizipation als „Beeinflussung der Herrschaftsausübung und der Politik-Entscheidungen der Herrschenden durch eine kontrollierende Teilnahme der Beherrschten an den Entscheidungsprozessen mit dem Ziel, die Interessen der Beherrschten in den Entscheidungs- und Herrschaftsprozess einzuarbeiten, ohne jedoch selbst Herrschaftspositionen einnehmen zu wollen.“ (Kotthoff 1979, S. 29) Dabei verweist er darauf, dass es auch andere Möglichkeiten der Partizipation, wie z. B. die der Bürgerinitiativen, gibt (vgl. Kotthoff 1979, S. 29).

Dieser Ansatz von Kotthoff ist sehr vielversprechend, da er eine Teilnahme der Beherrschten umfassender zu berücksichtigen scheint. Diesem Anspruch wird die Arbeit von Kotthoff nicht gerecht. So konzentriert sich Kotthoff in der weiterführenden Diskussion auf Betriebsräte, welche wiederum gesetzlich vorgesehen und somit den verfassten Formen zuzuordnen sind (vgl. Kotthoff 1979).

In Anlehnung an das Konzept der unterschiedlichen Typologien von Betriebsräten aus der ersten Untersuchung von Kotthoff wurden Unternehmen untersucht, die

keinen Betriebsrat haben. Dabei handelt es sich primär um kleine Betriebe, bei denen die gesetzlichen Vorgaben dies nicht vorsehen. Untersucht wurde, wie in diesen Unternehmen die Kommunikation mit Mitarbeitern und ihre Einbindung ablaufen (vgl. Hilbert/Sperling 1990). Dieser Untersuchung zur Folge gibt es Formen der Mitbestimmung, die über das gewöhnliche Maß der gesetzlich vorgesehenen Mitbestimmung hinausgehen. „Die räumliche und soziale Nähe von Unternehmer und Mitarbeitern – unter Zeitdruck und mit offenem Ausgang – schaffen ein wechselseitiges Aufeinander-Angewiesensein.“ (Hilbert/Sperling 1990, S. 191) Diese Erkenntnisse stellen m. E. eine immer noch zu enge Definition von Partizipation dar, da es sich dabei zwar auch um selbst aktiv werdende Akteure handelt, allerdings „nur“ zwei aktiv werdende Gruppen von Stakeholdern angesprochen werden, nämlich die Arbeitgeber und die Mitarbeiter.

Auch für die nicht verfasste schulische Partizipation gilt ähnliches. Ein Fragebogen zur empirischen Erforschung des Schul- und Klassenklimas („Linzer Fragebogen zur Erhebung des Schul- und Klassenklimas“) differenziert in Ansätzen zwischen gesetzlich vorgesehener Mitsprache und Partizipation, indem bspw. Items formuliert werden, die der Frage nachgehen, inwieweit Schüler sich gegen schlechte Noten wehren können oder Schüler Einfluss in der Klasse haben (vgl. Eder 1998, S. 15 f.).

Selbst aktiv werdende Schüler werden allerdings nur implizit erhoben, indem z. B. danach gefragt wird, ob es für Schüler sinnvoll ist, mit den Lehrern über Noten zu reden. Es muss festgestellt werden, dass auch die bisherigen Untersuchungen, die mit dem Begriff „Partizipation“ in Schulen arbeiten, keine klare und ausreichende Trennung zwischen den gesetzlich verankerten Rechten der Mitbestimmung und der entweder zugelassenen Partizipation oder nicht verfassten Partizipation vornehmen (vgl. Mauthe/Pfeiffer 1996, S. 223).

2.4.2. Zusammenfassende Überlegungen und Definition

Bisher keine Berücksichtigung in der Diskussion fanden nicht verfasste Formen der Partizipation und illegale Formen der Partizipation an Organisationen und somit auch Schulen, was den dunkelgrauen Zweigen in der nachstehenden Grafik entspricht. Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, diese Lücke (den dun-

kelgrau hinterlegten Teil der Grafik) mittels einer mikropolitischen Analyse zu schließen. Wie bereits im mikropolitischen Teil dieser Arbeit diskutiert wurde, verfolgen Menschen (Stakeholder) ihre Interessen in Organisationen. „Die Dualität von Struktur bedeutet, dass Strukturen erst im Handeln von Akteuren ihre Existenz haben und daher beständig durch Handeln reproduziert werden müssen.“ (Ortmann et al. 1990, S. 12)

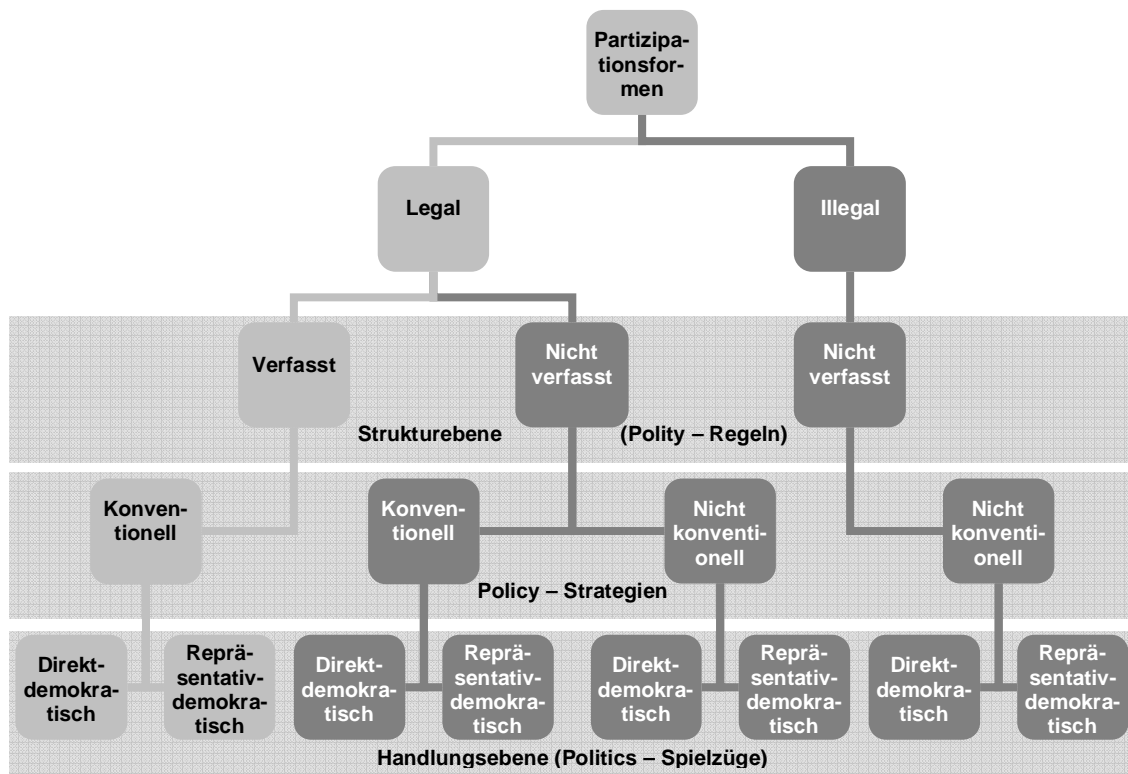


Abbildung 6: Partizipation – eine Einordnung

Quelle: eigene Darstellung, vgl. Buse/Nelles 1975, S. 84

Der ausgearbeitete Partizipationsbegriff soll es ermöglichen, die unterschiedlichen Formen der Partizipation einerseits in die Bereiche der Legalität und Illegalität zu trennen und daran anschließend andererseits in die Bereiche der Verfasstheit und Nichtverfasstheit. Insbesondere der zweite analytische Schritt ist erforderlich, da an dieser Stelle die strukturelle Verfasstheit von partizipativen Handlungen „ins Spiel“ kommt, wie sich diese auch im Modell von Ortmann et al. 1990 wieder finden. Das Handeln der Akteure kann sowohl institutionell als auch rechtlich verfasst sein, aber auch auf nicht verfasste Formen annehmen, was letztlich auf der Handlungsebene, auf der die direkte bzw. indirekte Einwirkung unterschieden werden kann, zum Vorschein tritt.

Wenn man den bisherigen Stand der deutschsprachigen Forschung zum Thema Mitbestimmung und Partizipation in Betrieben und Schulen analysiert, entsteht der Eindruck, dass sich diese schwerpunktmäßig mit den legalen, verfassten Formen der Partizipation auseinandersetzt. Aus diesen Gründen ist es m. E. erforderlich, das in der Literatur vorherrschende Partizipationsverständnis um die Handlungen von selbst aktiv werdenden Akteuren zu erweitern, weshalb das Konzept der Partizipation in der vorliegenden Arbeit folgendermaßen gefasst wird:

„Partizipation umfasst alle Formen *legaler* und *illegaler*, *verfasster* und *nicht verfasster Akteurshandlungen*, die der Verfolgung von Interessen dienen.“

„Wissenschaft und Tapferkeit bauen die Größe auf. Sie machen unsterblich, weil sie es sind. Jeder ist so viel, als er weiß, und der Weise vermag alles. Ein Mensch ohne Kenntnisse – eine Welt im Finstern. Einsicht und Kraft: Augen und Hände. Ohne Mut ist das Wissen unfruchtbar!“
(Gracián 4)

3. Das Forschungsdesign

Zu Beginn dieses Abschnittes soll der methodologische Rahmen, in welchen die empirische Studie dieser Arbeit eingebettet wird, umrissen werden. Dies ist im Lichte der Transparenz der wissenschaftlichen Arbeit zu sehen und der Öffnung des Prozesses, der beim Erstellen der Arbeit durchlaufen wurde. Durch das Offenlegen des Rahmens wird die Arbeit für andere diskutier- und kritisierbar. Wissenschaft lebt vom Diskurs, der einerseits dem Hinterfragen der Arbeit, andererseits aber auch der Weiterentwicklung sowohl der eigenen als auch der Arbeit des Gegenübers dient. „Die Entwicklung wissenschaftlicher Ideen, Tatsachen und Theorien ist keine individuelle Einzelleistung, sondern sie entstehen in *Denkkollektiven*, d. h. in Gemeinschaften von Menschen, die im Gedankenaustausch stehen.“ (Steinke 1999, S. 96) Zum Zwecke der methodologischen Verortung wird in anderen Arbeiten an dieser Stelle zunächst das qualitative Paradigma vom quantitativen abgegrenzt – vice versa. Auf diese Abgrenzung wird an dieser Stelle verzichtet, da diese Untersuchung zwar grundsätzlich qualitativ orientiert ist, aber auch quantitative Elemente beinhaltet.²⁸ Vielmehr sollen an dieser Stelle Argumente ausgearbeitet werden, wie beim vorliegenden Projekt Erkenntnisfortschritt – und somit Wissen über die untersuchte Welt – erzielt werden kann und auf welchen Prinzipien dieser Fortschritt basiert.

Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt der Zugang zum Feld im Zuge der Fallstudie einer genaueren Betrachtung unterzogen sowie die damit einhergehende Methodentriangulation diskutiert. Besonderes Augenmerk wird der Wahl des Falles und der verwendeten Methoden zukommen, da es sich dabei um eine Schule handelt, die in einem Naheverhältnis zum Autor der Arbeit steht und deren Auswahl somit einer besonderen Begründung bedarf. Der Abschnitt endet mit einer

²⁸ Zur Diskussion über die Grenzen und Überschneidungsbereiche von qualitativen und quantitativen Methoden vgl. z. B. Ludwig (2004, S. 343).

Darstellung und Aufarbeitung des Forschungsprozesses, welcher bei der Bearbeitung durchlaufen wurde.

3.1. Qualitatives Forschen

Die Frage danach, wie viables Wissen gewonnen werden kann und ob es „objektives Wissen“ gibt und geben kann, ist aus erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten von Bedeutung. Im Gegensatz zur evolutionären Erkenntnistheorie, die mit Popper davon ausgeht, dass es drei Welten gibt und in der dritten Welt auch Wissen unabhängig von Menschen in Form von Büchern, Datenverarbeitungsanlagen oder ähnlichen Medien bestehen kann (vgl. Popper 1973, S. 88), geht der dieser Arbeit zu Grunde liegende konstruktivistische Zugang von anderen Annahmen aus. „Eine zentrale epistemologische Annahme des Konstruktivismus ist, dass Wissen und Theorien Konstruktionen sind und kein Spiegel der Realität.“ (Steinke 1999, S. 86) Zunächst ist es erforderlich, sich darüber Gedanken zu machen, inwieweit Wissen über soziale Systeme gewonnen werden kann und ob dieses für die Weiterentwicklung der jeweiligen Disziplin von Relevanz ist. „Ganz allgemein betrachtet, ist unser Wissen brauchbar, relevant, lebensfähig (oder wie immer wir die positive Bewertungsskala nennen wollen), wenn es der Erfahrungswelt standhält und uns befähigt, Vorhersagen zu machen und gewisse Phänomene (d.h. Erscheinungen, Erlebnisse) zu bewerkstelligen oder zu verhindern.“ (von Glasersfeld 1997, S. 22)

Im konstruktivistischen Sprachgebrauch etablierte von Glasersfeld für diese Betrachtungsweise den aus der Evolutionstheorie stammenden Begriff der Viabilität (von Glasersfeld 2005, S. 23). Demnach ist „ein Organismus ... ‚viabel‘, solange es ihm gelingt, in seiner Umwelt zu überleben und sich fortzupflanzen.“ (von Glasersfeld 2005, S. 23) Dasselbe gilt für Wissen. Solange das Wissen den gegebenen Umweltzuständen standhält, ist es viabel, was aber nicht ausschließt, dass es sowohl unter den gleichen als auch unter anderen Umweltzuständen ebenfalls viables Wissen oder anderes viables Wissen für diese Umstände geben kann. Es geht demnach nicht darum, eine feststellbare Übereinstimmung mit der Realität zu finden, da dies nicht möglich ist. Vielmehr ist das Ziel festzustellen, ob es wahrgenommene Übereinstimmungen mit vorher festgelegten „Kriterien“ für „gute Lösungen“ gibt, und man somit dem Kriterium der Viabilität gerecht werden kann (vgl.

Hejl 1987, S. 303). „Der Konstruktivismus, ich kann das nicht oft genug wiederholen, befasst sich nur mit dem kognitiven Aspekt und nicht mit dem, was ‚in der Tat‘ oder ‚tatsächlich‘ vorhanden ist. Wenn man das genau nehmen will, müsste man vor jedem Wort, das man sagt oder schreibt, sagen: Das erscheint mir so. Damit der Leser nie den Eindruck bekommt, man möchte sagen: Das ist, wie es *wirklich* ist. Den das sollte man nie sagen.“ (von Glasersfeld 1987, S. 408)

„Den“ Konstruktivismus als alleinstehende Erkenntnistheorie gibt es nicht, vielmehr wird in der Literatur von unterschiedlichen Spielarten des Konstruktivismus gesprochen (vgl. dazu bspw. Flick 2005a, S. 150 ff.; Steinke 1999, S. 82 ff.; Ostendorf 2005, S. 1 f.; Groher 2007, S. 12; Philips 1995, S. 5 ff.). Die folgende Abbildung stellt den Versuch dar, einen Überblick über die verschiedenen konstruktivistischen Zugänge zu geben.

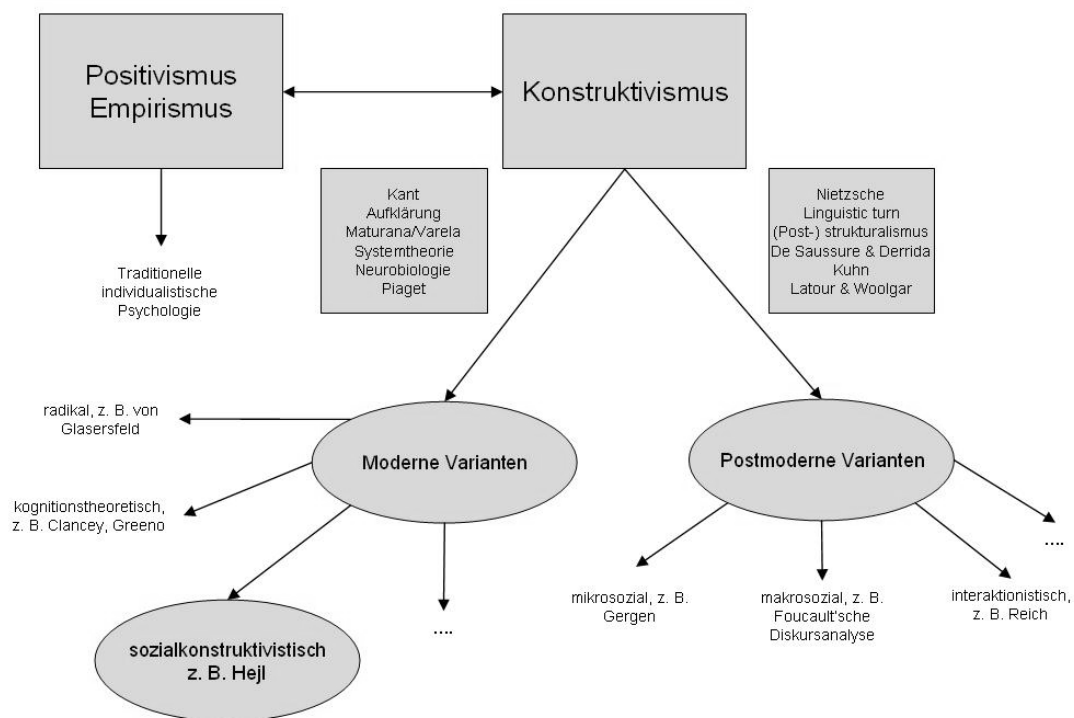


Abbildung 7: Die wissenschaftstheoretische Verortung des Konstruktivismus

Quelle: angepasste Abbildung nach Groher 2007, S. 80 und Ostendorf 2005, S. 3

Ein sozialkonstruktivistischer Zugang versteht das untersuchte Feld bspw. als Prozess wechselseitiger Interaktionen und damit einhergehender Veränderungen des Feldes auf Grund der Interaktionen (vgl. Hejl 1987, S. 317). Um mikropolitisch

handeln zu können, muss man mit anderen Akteuren in Beziehung treten. Dies ist erst dann möglich, wenn man auf gemeinsame und sozial erzeugte Realitätsdefinitionen zurückgreifen kann. „Wenn sich ein lebendes System so verhält, wie es einem sozialen Bereich entspricht, dann werden seine Handlungen von den anderen lebenden Systemen, mit denen es diesen Bereich konstituiert hat oder die ihn zur Prämisse ihres eigenen Handelns gemacht haben, so interpretiert, wie es den Intentionen des Handelnden entspricht.“ (Hejl 1987, S. 318) Jeder, der versucht das Feld zu erforschen oder zu beobachten, ist im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Betrachtung gleichermaßen Teil des Netzwerkes und nicht außen.

Entscheidend ist die Frage nach der Subjektivität und Objektivität des Forschers, der in das Feld geht. „Die Figur der vollständig neutralen Forschenden und Interviewenden ist ebenso eine Fiktion wie die Vorstellung, ein Interview für ein Forschungsprojekt könne ungebrochen auf der Ebene der Alltagskommunikation geführt werden.“ (Helfferich 2005, S. 102) Bei der Studie, die in Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, handelt es sich um eine qualitative Studie, bei der Subjektivität Teil der methodologischen Überlegungen ist (vgl. Wrona 2005, S. 43). Bei konstruktivistischen Forschungsarbeiten wird Subjektivität bewusst zugelassen, da Forscher und Untersuchungsgegenstand Daten in einem gemeinsamen kommunikativen Prozess erzeugen und somit ein gemeinsames Wirklichkeitsverständnis entwickeln. Somit ist die Subjektivität kein Störfaktor, sondern Voraussetzung für die Durchführung von qualitativer Forschung (vgl. Steinke 1999, S. 118).

Der Umgang des Forschers mit der Subjektivität ist von besonderer Bedeutung, weil „ein pädagogisches Thema ... auch heikel (ist, MA), weil Erziehung so etwas Allgegenwärtiges ist, dass jeder sich dazu äußern will.“ (Sloane 1999, S. 14) Die meisten Menschen (wenn nicht nahezu alle) haben ein bestimmtes Bild von Schule, da sie für viele Menschen ein Teil des Lebens darstellte, und somit auch ihre ganz eigenen „Alltagstheorien“, was Schule ist, wie Schule funktioniert, und warum Schule so ist und nicht anders. Diese Alltagstheorien können durchaus konfliktieren, aber sie sind da. Als Forscher sollte man sich allerdings der Sachlage bewusst sein, dass man bei „... der Untersuchung eines ‚Gegenstandes‘ ... immer schon ein Teil (davon, MA) ist ...“ (Giddens 1988, S. 44) Die Vorstellung, es gäbe unvoreingenommenen Forschung, bei der der Forscher ohne Wissen, Erfahrungen,

Vorannahmen oder sogar Vorurteile ins Feld geht, ist mehr als Ausdruck der Hoffnung zu verstehen, denn als Tatsache (vgl. Oswald 2003, S. 85). Es geht vielmehr darum, dass man (der Forscher in diesem Fall) sich seiner Theorien bewusst wird, diese explizit macht, um sich bei der Untersuchung des Falls und insbesondere der Auswertung desselben, von dieser löst bzw. dieses Referenzsystem aufzeigt (vgl. Wrona 2005, S. 44). „Erst eine weitgestreute Lektüre, die psychologische und soziologische Theorien und in diesem Sinne eine breite theoretische Bildung ebenso einschließt, wie alle Informationen über den Gegenstandsbereich im weitesten Sinne, gibt uns die Möglichkeit, kontrolliert und distanziert mit unseren Annahmen und Vorurteilen umzugehen.“ (Oswald 2003, S. 85) Dies hat zur Konsequenz, dass der Forscher mit größtmöglicher Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik an einen Fall heranzugehen hat, da nur dann gewährleistet ist, dass eine Fallstudie einen Beitrag zur Theoriebildung, -entwicklung oder -erweiterung beiträgt (vgl. Fatke 2003, S. 63).

3.2. Die qualitativ-empirische Fallstudie

In dieser Arbeit wird neben der theoretischen Auseinandersetzung auch der Zugang über eine qualitativ-empirische Fallstudie gewählt. Mit Hilfe eines qualitativ-empirischen Forschungsdesigns soll ein ganzheitliches Bild der sozialen Wirklichkeit eines konkreten Falls erschlossen werden. Mikropolitisch betrachtet konstituieren Akteure Strukturen durch Handlungen. Die Handlungen werden von den Strukturen beeinflusst (vgl. Ball 1987, S. 11.). Dieser permanente Prozess der Reproduktion soll in dieser Arbeit „... dokumentiert, analytisch rekonstruiert und durch das verstehende Nachvollziehen erklärt werden.“ (Lamnek 2005, S. 23)

Crozier/Friedberg (vgl. 1979, S. 66) schlagen für die Analyse mikropolitischer Prozesse in Organisation fallstudienmäßiges Vorgehen explizit vor. „Der einzige mögliche Ausgangspunkt solcher Untersuchungen – gewissermaßen ihr Realitätsprinzip – können nur die Einstellungen und Verhaltensweisen, kurz die beobachtbaren Strategien der Organisationsmitglieder sein, deren Sinn und Rationalität es zu erklären gilt, indem man sie mit den jeweils spezifischen, den Spielraum der Organisationsmitglieder umschreibenden Ressourcen und Zwängen in Verbindung setzt, das heißt also, indem man induktiv die Strukturen, Beschaffenheit und Regeln der Spiele rekonstruiert, die ihre Zusammenarbeit regulieren. Man ist also auf ein fallstudienmäßiges Vorgehen angewiesen.“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 66)

Die Fallstudie als solches wird gewählt, um daraus Implikationen für das Allgemeine zu erhalten, wobei dabei auch u. U. *theorienprüfend* und in weiterer Konsequenz *theorieergänzend* bzw. *-ändernd* vorgegangen werden kann (vgl. z. B. Oswald 2003, S. 81; Fatke 2003, S. 62 ff.). „Eine *Fallstudie* geht darüber (über die Fallarbeit, MA) hinaus, insofern als sie die Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich analysiert, d.h. auf methodisch kontrollierte (i.e in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist.“ (Fatke 2003, S. 59) Eine Fallstudie muss sich dabei nicht per Definition auf einen einzelnen Menschen, der untersucht wird, beziehen, sondern kann sich auch mit anderen, größeren Systemen (z. B. Schulen, Unternehmen oder Vereinen) beschäftigen, wobei

die methodologischen und methodischen Grundüberlegungen die selben bleiben (vgl. Mayring 2002, S. 41). Fallstudien zeichnen sich gegenüber anderen Untersuchungen, wie bspw. einer quantitativen Befragung oder einem Experiment durch einige Besonderheiten aus, da sie eigentlich nicht als eigenständige, alleinstehende Methode betrachtet werden können.

3.2.1. Die Fallstudie als Zugang zum Feld

Eine Fallstudie ist eher als „Approach“ bzw. Zugang zu einem Forschungsfeld zu verstehen, als eine in sich geschlossene und fertige Methode (vgl. Lamnek 2005, S. 298 & 311). Dies ist unter anderem ein wichtiges Argument, welches für das Arbeiten mit Fallstudien spricht. Das Wählen *einer* Methode beeinflusst eine Untersuchung schon in erheblichem Maße. Deshalb bietet eine Fallstudie die Möglichkeit, abhängig von der Forschungsfrage und dem zu untersuchenden Feld ein entsprechendes Bündel aus mehreren Methoden zur Bearbeitung des Falles zu verwenden (vgl. Schröder-Lenzen 2003, S. 107).

Dabei kommt das Konzept der Methodentriangulation zur Anwendung. Dieses Konzept stammt ursprünglich aus der Geodäsie, bei dem ein Punkt durch die Verwendung eines Netzwerks von Dreiecken fixiert wird (vgl. Schröder-Lenzen 2003, S. 107).

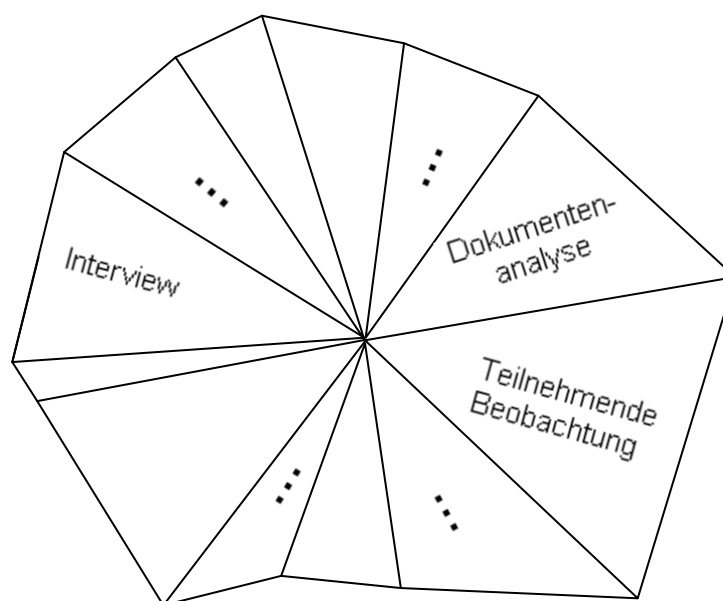


Abbildung 8: Das Prinzip der Triangulation
Quelle: vereinfachende, eigene Darstellung

Hierzu können verschiedene Methoden kombiniert werden, wie bspw. Interviews, teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionsverfahren oder Dokumentenanalyse, die für die Dreiecke das entsprechende Pendant bilden – die Datenerhebung. Triangulation²⁹ beschränkt sich nicht auf qualitative Untersuchungsmethoden, sondern auch die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden ist im Zuge der Triangulation zulässig (vgl. Cropley 2002, S. 112). Triangulation verfolgt das Ziel, ein umfassendes Bild des untersuchten Falles zu erhalten, in dem versucht wird, unterschiedliche Aspekte, Dimensionen, Facetten des Untersuchungsobjektes zu erfassen (vgl. Lamnek 2005, S. 299 & 316).

Entscheidend hierbei ist, dass durch die Kombination mehrerer Methoden versucht wird, Schwächen anderer Methoden auszumerzen und mehrere Perspektiven und Sichtweisen des Falles zu erhalten, die verhindern sollen, dass wissenschaftliche Artefakte geschaffen werden (vgl. Lamnek 2005, S. 317). „Durch Methodentriangulation, die Sammlung multipler Perspektiven, längerfristigem Engagement im Feld ... versuchen mikropolitische Studien, ihre Glaubwürdigkeit zu erhöhen.“ (Altrichter 2004, S. 97) Es ist dennoch festzustellen, dass die Methoden, welche zur Anwendung kommen, vom Umfang der erhobenen Daten her nicht gleichgewichtig sind bzw. sein müssen, was in der Grafik durch die unterschiedlichen Größen der einzelnen Dreiecke zum Ausdruck kommen soll. Dies ist einerseits dadurch zu begründen, dass Datengenerierung zwar das Ziel ist, aber nicht unnötig und übermäßig viele Daten erhoben werden sollen, die dann gegebenenfalls nicht ausgewertet werden würden (vgl. zu den Konsequenzen eines solchen Vorgehens Oswald 2003, S. 72). Andererseits ist bei einer Untersuchung die Gleichgewichtigkeit der Daten mangels Untersuchungsmaterial gar nicht möglich. So ist eine Dokumentenanalyse möglicherweise eine sinnvolle Methode für die Untersuchung eines Falles, da sie wichtige neue Einblicke bringen kann, aber die Menge an Dokumenten entspricht nicht den geführten Interviews oder den Datenmengen, die durch teilnehmende Beobachtung gewonnen werden konnten.

²⁹ Triangulation als Gütekriterium kann in Daten – Triangulation (unterschiedliche Datenquellen), Investigator – Triangulation (unterschiedliche Forscher), Theorien – Triangulation (unterschiedliche Theorien) und methodologische – Triangulation (unterschiedliche Methoden) unterschieden werden. Die vorliegende Fallstudie entspricht demnach der methodologischen – Triangulation (vgl. Flick 2005b, S. 310).

Diese Gleichgewichtigkeit kann auch nicht das Ziel einer Fallstudie sein. Es geht dabei vielmehr darum, dass unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden und mögliche Fehler in der Datengewinnung aufgedeckt werden (vgl. Auer 2000, S. 138). „Dabei wird davon ausgegangen, dass es äußerst unwahrscheinlich ist, eine fehlerhafte Information in beiden Techniken gleichermaßen oder sich gegenseitig kompensierend zu erhalten; ausgeschlossen ist dies jedoch nicht.“ (Lamnek 2005, S. 317) Dies soll allerdings keineswegs bedeuten, dass übereinstimmende Befunde einen Wahrheitsbeweis darstellen.

Die vorliegende Fallstudie verfolgt zusammenfassend das Ziel, die im ersten Abschnitt entwickelten Forschungsfragen zu beantworten. Dies geschieht vor dem Hintergrund der bisher entfalteten mikropolitischen Theorie der Schule, die sich einerseits aus dem erweiterten Partizipationsverständnis, andererseits auf das Modell der Dualität der Struktur und den Überlegungen zum Stakeholderansatz bezieht. Diese theoretische Betrachtung wird im Zuge der Fallstudie einer Konkretisierung unterzogen. Zu diesem Zwecke werden unterschiedliche mikropolitische Handlungen der verschiedenen Stakeholder analysiert, und es wird der Versuch unternommen, unterschiedliche schulische Spiele zu identifizieren, um daraus Rückschlüsse für den theoretischen Rahmen zu gewinnen.

Dieses Ziel wird dem Ansatz der Triangulation entsprechend mit unterschiedlichen Methoden verfolgt. Bei der Untersuchung kamen drei Methoden zur Anwendung. In der Folge wird begründet dargestellt, weshalb diese Methoden gewählt wurden und wie diese bei der vorliegenden Fallstudie zum Einsatz gekommen sind.

3.2.2. Die Wahl des Falles in der vorliegenden Arbeit

Der Fallauswahl im Rahmen von qualitativen Fallstudien kommt große Bedeutung zu und diese muss auch begründet werden. Im Gegensatz zu quantitativen Untersuchungen, die meist größere Stichproben haben, sind die zu untersuchenden Einheiten bei Fallstudien von der Anzahl möglicher zu befragender Personen, Dokumenten, usw. nicht groß.

Den Ausgangspunkt für diese Fallstudie bilden theoretische Überlegungen. Hier bestünde die Möglichkeit, das Verfahren des „theoretical sampling“³⁰ zu wählen, was bedeutet, dass der Fallauswahl theoretische Überlegungen zu Grunde liegen (vgl. Wrona 2005, S. 15 & 23 ff.). Grundsätzlich können beim theoretischen Sampling zwei Strategien unterschieden werden. Die erste Strategie zielt darauf ab, dass die Auswahl des Falls und somit der zu erwartenden Daten den Zweck erfüllen, bisherige insbesondere auch theoretische Annahmen zu widerlegen. Die zweite Strategie versucht, Daten verfügbar zu machen, um „... Unschärfen der theoretischen Argumentation aufzuspüren, indem man genau jenen Bereich fokussiert, der mit den bisherigen Analysen bereits abgedeckt sein *müsste*.“ (Froschauer/Lueger 2003; S. 30, Hervorhebung MA)

Diese Arbeit kann den Anspruch, bisherige Überlegungen zu widerlegen, nicht erfüllen, insbesondere auch deshalb nicht, weil es zu diesem Bereich und in dieser Form bisher wenige Veröffentlichungen gibt. Deshalb wird in dieser Arbeit auch das Verfahren des selektiven Samplings gewählt. Dieses entspricht eher der zweiten Strategie des theoretical Samplings mit der Absicht, Unschärfen in der theoretischen Argumentation zu entdecken und somit eine mögliche theoretische Erweiterung zu erzielen.³¹ Selektives Sampling bedeutet, dass vor Beginn der Studie die Auswahl von Schauplatz und Interviewpartnern auf Basis von begründeten Dimensionen, wie Zeit, Raum oder Identität, getroffen wird (vgl. Strauss 1994, S. 71).

Aus diesem Grund wird die Auswahl des Falles auch theoriegeleitet begründet und es wird in weiterer Folge dargestellt, weshalb für diese Arbeit die entsprechende Schule ausgewählt wurde, da „... derjenige, der einen Fall bearbeitet, zunächst *Rechenschaft* darüber abzulegen hat, aus welchem Grund der Fall in seine Aufmerksamkeit und in seine Bearbeitungskompetenz tritt.“ (Fatke 2003, S. 62, Hervorhebung MA) In der vorliegenden Arbeit wird eine berufsbildende Schule ausgewählt, die in den vergangenen rund 17 Jahren einen „Schulentwicklungspro-

³⁰ Im Gegenzug dazu wird bspw. bei quantitativen Untersuchungen darauf geachtet, dass die Repräsentativität gewährleistet wird, weshalb in diesem Kontext von „statistical sampling“ gesprochen werden kann (vgl. Wrona 2005, S. 15).

³¹ Eine weiterführende Arbeit könnte dann die erste Strategie verfolgen und versuchen, die theoretischen Überlegungen zu widerlegen.

zess“ durchlaufen hat. Bei der Auswahl eines Falles wählt man entweder einen extremen Fall oder einen idealtypischen aus (vgl. Lamnek 2005, S. 314). Die gewählte Schule entspricht aus mehreren Gründen einer idealtypischen Schule und eignet sich deshalb für die Durchführung einer Fallstudie.

- Die Schule hat im Jahre 1994 einen Wechsel in der Führung erlebt, welcher auch Konsequenzen auf den initiierten Schulentwicklungsprozess hatte.
- Bei der Schule handelt es sich um eine Schule, die einen Qualitätsentwicklungsprozess initiierte, nach A.F.Q.M.³² assessiert ist und im Jahr 2001 das beste Ergebnis bei den Nonprofit-Organisationen 2001 im AQA³³ erreicht hat. Im Jahr 1999 belegte die Schule den 1. Rang beim „Austrian Quality Award 1999“ für Schulen. Somit wurde die Schule für den durchlaufenen Prozess von externen Gremien prämiert.
- Die ausgewählte Schule ist jene, an der ich (MA) im Jahre 1995 die Matura abgelegt habe.

Insbesondere letzteres erscheint erklärungsbedürftig, da es sich hier um die in der Literatur bekannte „Nähe-Distanz-Problematik“ handelt (vgl. Lamnek 2005, S. 39). Bei einer Fallstudie ist es erforderlich, tief in die Wirklichkeit des Falles einzutau-chen. Es erscheint als großer Vorteil, dass der Forscher diese Wirklichkeit zumin-dest schon in Ansätzen kennt: das Gebäude (welches sich in der Zwischenzeit verändert hat), handelnde Personen (sowohl aus dem eigenen erlebten Unterricht, als auch einfach nur „vom Sehen“), die Region und das Umfeld der Schule.

Nun könnte man davon ausgehen, dass dieses Bild der Schule die Erhebung be-reits vorprägt und somit verfälschte Daten erhoben werden, da der Forscher be-reits eine Vorstellung der Wirklichkeit der entsprechenden Schule besitzt und so-mit die Objektivität der Untersuchung gefährdet ist. Dem Argument der mangeln-den Objektivität ist zuzustimmen und m. E. Bestätigung dafür, genau diese Schule zu wählen, da die Vorstellung des vollkommen neutralen Forschers ohnehin eine

³² Austrian Foundation for Quality Management

³³ Austrian Quality Award

Wunschvorstellung ist (vgl. Helfferich 2005, S. 102). „Objektivität ist die Wahnvorstellung eines Subjekts, dass es beobachten könnte ohne sich selbst.“ (von Foerster, zitiert nach Glaserfeld 2005, S. 31) Dieser Satz bringt m. E. sämtliche Überlegungen, die einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie zu Grunde liegen, auf den Punkt.

3.2.2.1. Interviews als Forschungsmethode

Im Zuge dieser Arbeit werden auch Daten verwendet, die in Form von Interviews gewonnen wurden. Die Wahl der Interviewform ist für die zu erwartenden Ergebnisse von hoher Relevanz und wird deshalb auch von diversen Kriterien, die es bei der Wahl zu berücksichtigen gilt, abhängig gemacht (vgl. Reinders 2005, S. 131):

- die Frage der Angemessenheit der Methode für die Forschungsfrage
- die Forschungstradition, aus der die Interviewtechnik heraus entwickelt wurde
- welche Charakteristika bei den zu befragenden Personen zu erwarten sind
- die kommunikative Kompetenz des Forschenden

Die folgenden Überlegungen versuchen, die Wahl der Interviewform anhand dieser Kriterien zu diskutieren. Insbesondere den Interviewpartnern kommt im zweiten Teil dieses Abschnittes erhöhte Aufmerksamkeit zu, da diese für das Ergebnis einer Interviewstudie von besonderer Relevanz sind.

3.2.2.1.1. Das problemzentrierte Interview

Im Rahmen dieser Studie wurden problemzentrierte Interviews durchgeführt. „Das problemzentrierte Interview ist ... insbesondere für eine theoriegeleitete Forschung geeignet, da es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern Theoriekategorien in ein dennoch offenes Interview integriert.“ (Wrona 2005, S. 26) Das problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um die Fragestellung auf dem Hintergrund der subjektiven Bedeutungen, die das Subjekt selbst formuliert, zu eruieren. Die Methode selbst setzt bei konkreten gesellschaftlichen Problemen an, die im Vorfeld analytisch aufbereitet werden (vgl. Mayring 2002, S. 69). „Pointiert ausgedrückt ist das Erkenntnisziel des problemzentrierten Interviews,

das *subjektive Erleben* gesellschaftlicher *Probleme* in *theoretische Aussagen* über den Umgang mit Lebenssituationen zu überführen.“ (Reinders 2005, S. 117) Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um ein teilstrukturiertes Interview, welches es ermöglicht, aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen einen Sachverhalt zu bearbeiten, bei dem die Gesprächsführung allerdings flexibel bleibt und somit auch ähnlich wie beim wenig strukturierten Interview von der Seite des Interviewers reagiert werden kann, um den Erfahrungsbereich des Befragten zu erkunden (vgl. Atteslander et al. 2003, S. 146 ff.). Das Besondere am problemzentrierten Interview ist die Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen. Die Kombination von induktiver und deduktiver Logik gründet auf drei zentralen Kriterien, welche die methodischen Eckpfeiler des problemzentrierten Interviews darstellen. Dabei handelt es sich um die Problemzentrierung, neben der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung (vgl. Reinders 2005, S. 118 f.).

- Das Problem, welches der Befragung zu Grunde gelegt wird, ist im Vorfeld vom Forscher schon als solches definiert und somit explizit gemacht worden. Dieses kann bspw. durch eine umfassende Literaturrecherche oder durch explorative Vorstudien als solches begründet werden. Dieses Vorgehen entspricht einer deduktiven Logik, bei der basierend auf theoretischen Vorüberlegungen Fragestellungen generiert werden, die dann im Felde erforscht werden. Andererseits werden die im Interview gewonnenen Daten dazu genutzt, die Fragestellung zu erweitern, zu modifizieren bzw. präzisieren. Diese Erweiterung von Fragestellungen und theoretischen Vorüberlegungen entsprechen einer induktiven Logik.
- Der zweite zentrale Aspekt – die Gegenstandsorientierung – bedeutet, dass die Methode von der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes ausgehen muss und an diesem entwickelt und gegebenenfalls modifiziert wird (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 379). Insbesondere auch aus diesem Grund eignet sich das problemzentrierte Interview sehr gut zur Bearbeitung einer Fallstudie, da dieses nicht für sich in Anspruch nimmt, der einzige Zugang zu einer Fragestellung zu sein, sondern explizit eingefordert wird, dass mehrere, am Gegenstand auszurichtende Methoden zum Einsatz kommen,

die abhängig von den zu Befragenden – so gibt es redegewandtere Personen und solche, die mehr Führung durch den Interviewer benötigen – auch in sich leicht variieren können.

- Ein weiterer zentraler Aspekt, auch zur Unterstützung der Gegenstandsorientierung, ist die Prozessorientierung, die einerseits die Offenheit des Forschungsprozesses beinhaltet und andererseits in der Interviewführung selbst ihren Niederschlag findet. Der Forschungsprozess soll so offen gehalten werden, dass er jederzeit an die Bedürfnisse der zu interviewenden Personen angepasst werden kann, wenn z. B. eine Frage von den Befragten nicht verstanden wird, oder im Verlauf des Forschungsprozesses der Interviewer den Eindruck gewinnt, dass noch Fragen fehlen. In der Interviewführung erfordert die Prozessorientierung vom Interviewer besonderes Geschick, da dieser die Fähigkeit besitzen sollte, nicht stur nach Leitfaden Frage für Frage abzuarbeiten, sondern diese entlang den Erzählungen der Befragten angepasst stellt, auch wenn eine Frage bspw. erst für das Ende der Befragung vorgesehen ist.

Der Prozessorientierung wurde im Rahmen dieser Studie unter anderem auch dadurch entsprochen, dass der Interviewleitfaden einem Pretest mit einem Absolventen der Schule unterzogen wurde. Wenngleich es sich um ein teilstrukturiertes Interview handelte und nicht um ein fertig entwickeltes, standardisiertes Erhebungsinstrument, können daraus doch wichtige Impulse für die Funktion und Praktikabilität des Leitfadens gewonnen werden (vgl. Lamnek 2005, S. 309). Die Durchführung von problemzentrierten Interviews fügt sich somit sehr gut in die oben formulierten Grundprinzipien qualitativer Forschung ein und eignet sich somit für die dieser Fallstudie zu Grunde liegende Fragestellung.

3.2.2.1.2. Die Durchführung der Interviews

Nach der Entscheidung zur Durchführung von Interviews ist der nächste Schritt die Auswahl von Interviewpartnern. Die Auswahl der Personen, die in einem Forschungsprozess befragt werden sollen, stellt auch in der qualitativen Sozialforschung eine Herausforderung dar, wenngleich klassische Kriterien wie Repräsentativität oder Validität nur modifiziert angewendet werden können (vgl. Lamnek

2005, S. 143). Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte entsprechend dem Gütekriterium der Triangulation. Dieses kann nicht nur methodisch verstanden werden, sondern auch in Form von unterschiedlichen Gruppen, die bei der Befragung zur selben Problemstellung teilnehmen (Flick 2005b, S. 310). Die große Zahl der Gruppen, die von und in Schulen betroffen sind, erfordert eine Einschränkung der zu interviewenden Stakeholder, um nicht die „... Machbarkeit ... im Stadium der Begeisterung zu Beginn eines Forschungsprozess ...“ (Oswald 2003, S. 72) aus den Augen zu verlieren. Aus diesem Grund wurde für diese Studie Schulleitung, Verwaltung, Schüler, Lehrer, Eltern und Unternehmen aus der Region als Stakeholder ausgewählt. Dies auch deshalb, weil es sich dabei um primäre Stakeholder handelt, die unmittelbar von Veränderungen, die in der Schule vollzogen werden, betroffen sind und sich in dieser auch unmittelbar einbringen können (vgl. de Colle 2004, S. 527). Der folgenden Tabelle können die Datengrundlage, die Art der Auswahl und die Anzahl der geführten Interviews entnommen werden.

Stakeholder	Datengrundlage	Auswahl	Anzahl der geführten Interviews
Schulleitung	1 Person	Funktionsbedingt	1
Verwaltung	2 Personen	Funktionsbedingt	2
SGA	3 Lehrer	Funktionsbedingt	3
	3 Schüler	Funktionsbedingt	3
	3 Elternvertreter	Funktionsbedingt	3
Schüler	Gesamte Stichprobe	Zufallsgenerator	3
Lehrer	46 laut Schulhomepage (abzüglich Schulleitung, 3 SGA-Vertretern, 1 Administrator ergibt 41)	Zufallsgenerator	3
Eltern	Gesamte Stichprobe	Zufallsgenerator	1
Unternehmen aus der Region	Kuratoriumsmitglieder	Begründete Wahl	2
Summe der geführten Interviews			21

Tabelle 6: Interviewsample der Fallstudie

Quelle: eigene Darstellung

Die Wahl des Schulleiters und der Mitglieder der Verwaltung als Interviewpartner erfolgte funktionsbedingt. Auch die Mitglieder des Schulgemeinschaftsausschusses (in der Folge auch SGA) wurden auf Grund ihrer Mitgliedschaft in diesem Gremium funktionsbedingt als Interviewpartner ausgewählt. Weiters wurde aus allen verbliebenen Schülern, Lehrern und Eltern jeweils drei Partner für Interviews per Zufallsgenerator gezogen.

Bei der Auswahl von Schülern wurde auf Folgendes geachtet (vgl. Merrens 2003, S. 103):

- Nach Möglichkeit sollten Schüler aller Klassen einbezogen sein.
- Mädchen und Jungen sollten vertreten sein.
- Schüler, die als Schuloponenten bezeichnet werden, sollten ebenso wie solche, die als angepasst gelten, einbezogen sein.

Die Auswahl der Unternehmer erfolgte aus dem Kreis der Mitglieder des Kuratoriums der BHAK & BHAS Bludenz. Auch hier waren drei Interviews geplant, wobei sich zwei Unternehmensvertreter für Interviews zur Verfügung stellten. Bei den Unternehmensvertretern war das Ziel, einen Interviewtermin mit je einem Vertreter aus einem großen Industriebetrieb aus der Umgebung, aus dem Bereich der Banken bzw. Finanzdienstleistung aus der Region und aus einem Klein- bzw. Mittelbetrieb zu erhalten.

Dem Gütekriterium der Datentriangulation (vgl. Flick 2005b, S. 310) wurde damit entsprochen, dass versucht wurde, von jeder betroffenen Gruppe drei Vertreter zu einem Interview zu bitten und von der Lehrer-, Schüler- und Elterngruppe sowohl Vertreter aus verfassten Gremien als auch zufällig ausgewählte Vertreter zu interviewen.

3.2.2.2. Beobachtung als Forschungsmethode

Eine weitere Methode, die bei der vorliegenden Arbeit zum Einsatz kommt, ist die teilnehmende Beobachtung³⁴. Genau genommen dürfte man eigentlich an dieser Stelle nur „Beobachtung“ schreiben, da diese dann in weiterer Folge unterschiedliche Formen annehmen kann. So ist von nichtteilnehmender, bei der der Forscher gewissermaßen als Zuschauer die soziale Situation beobachtet, bis hin zur teilnehmenden Beobachtung, in der der Forscher selbst Akteur im sozialen Feld ist und mithandelt, jede Form möglich (vgl. bspw. Girtler 1992, S. 45). In der Literatur hat sich aber dennoch der Begriff der teilnehmenden Beobachtung, als „... Prozess, in dem die Anwesenheit des Beobachters in einer sozialen Situation zum Zwecke wissenschaftlicher Erhebung unterhalten wird“ (Girtler 1992, S. 47) durchgesetzt.

3.2.2.2.1. Die teilnehmende Beobachtung

Diese ursprünglich aus der Ethnologie bzw. Kulturanthropologie stammende Methode hatte lange Zeit den Ruf, wissenschaftlichen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können (vgl. Lamnek 2005, S. 547). Beobachten als subjektiver, nicht nachvollziehbarer Konstruktionsprozess eines Beobachters entspricht aus der Sicht mancher Wissenschaftler nicht den objektiven Kriterien, die einer wissenschaftlichen Abhandlung zu Grunde gelegt werden können und sollen. Im Grunde wird dem Beobachter unterstellt, dass er seine eigenen Gefühle, seine Projektionen, Wertungen und Vorurteile in die Beobachtung einbringt und dadurch nur ein verzerrtes Bild des realen Falles zu beschreiben in der Lage ist. Diese Kritik setzt voraus, dass es eine vom Subjekt unabhängige Erkenntnis gibt, die es uns ermöglicht „... ein Objekt so zu erkennen, wie es wäre, bevor es in dem Erlebensbereich eines erkennenden Subjekts erscheint.“ (von Glaserfeld 2005, S. 31) Zu dieser (aus einer besonderen wissenschaftlichen Sichtweise sicherlich zutreffenden) Kritik sei angemerkt, dass auch für die Methode der teilnehmenden qualitativen Beobachtung – so wie für alle anderen in dieser Arbeit verwendeten Methoden – die

³⁴ Beobachtungen können sowohl im Rahmen von quantitativen als auch qualitativen Forschungsarbeiten zum Einsatz kommen (vgl. Atteslander et al. 2006, S. 69). Wie oben bereits ausgeführt, basiert diese Arbeit auf einer qualitativen Fallstudie, weshalb sich diese Ausführungen auch auf qualitative Beobachtung beziehen.

Grundprinzipien der qualitativen Forschung und die methodologischen Grundüberlegungen gelten, wie sie oben bereits ausgeführt wurden.

Diese Fallstudie verfolgt unter anderem das Ziel, Partizipation und somit partizipative Handlungen aus einer mikropolitischen Perspektive zu erfassen, was ein Eintauchen in das Feld erfordert, da diese Aktivitäten oft unbewusst und im Hintergrund vollzogen werden. Eine Analyse von mikropolitischen Phänomenen erfordert „... die Beobachtung, den systematischen Vergleich und die Interpretation der vielfältigen, in dem zu untersuchenden Handlungssystem ablaufenden Interaktions- und Tauschprozesse ...“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 291) Zu diesem Zweck eignet sich die teilnehmende Beobachtung, da der Forscher am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen teilnimmt und Interaktionsmuster und Wertvorstellungen durch genaue Beobachtungen versucht, zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren. In Abgrenzung zu den ergänzend durchzuführenden Interviews, in denen die Einstellungen, Meinungen, Gefühle, Vorstellungen und Verhaltenserwartungen der handelnden Personen erforscht werden, ist bei der teilnehmenden Beobachtung das soziale Handeln von Individuen und Gruppen Gegenstand der Analyse (vgl. Lamnek 2005, S. 547 & 553).

Für eine qualitative Beobachtung eignet sich die unstrukturierte Beobachtung nach Lamnek besonders gut. Im Gegensatz zur strukturierten Beobachtung, die eher zu den quantitativen Techniken zu zählen ist, ermöglicht die unstrukturierte Beobachtung auch die Aufnahme von Daten, die nicht detailliert im Fragebogen stehen. Zu diesem Zweck ist es hilfreich, zumindest einen Beobachtungsleitfaden zu erstellen, der dem Beobachter eine Orientierung in der jeweiligen sozialen Situation gibt, was eigentlich einer teilstrukturierten Beobachtung entspricht (vgl. Mayring 2002, S. 81). Insbesondere vor dem Hintergrund der Explikation und Selbstreflexion des Forschers erscheint dies als gutes Instrument, um dem Vorwurf der Beliebigkeit ein Stück weit zu begegnen. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung kommt – genauso wie andere Methoden auch – ohne Vorarbeiten nicht aus, auch wenn man sich für unstrukturierte Beobachtung entscheidet. „Diese methodische Zugangsform verlangt Aktivitäten des Forschers, damit überhaupt Interpretationsmaterial entsteht.“ (Terhart 2003, S. 34) Neben theoretischen Vorarbeiten, wie Literaturstudium oder Dokumentenanalysen, muss man sich auch Gedanken dar-

über machen, welche Form der Beobachtung man wählt, wie der Zugang zum Feld erfolgen soll, wie das Selbstverständnis des Forschers im Feld ist und wie die Auswertung der Daten erfolgen soll (vgl. Lamnek 2005, S. 579; Mayring 2002, S. 83). Das Ziel, das Feld und die dort handelnden Akteure so gering wie möglich zu beeinflussen, spräche für eine verdeckte Vorgehensweise, bei der die handelnden Akteure sich dessen nicht bewusst sind, dass sie beobachtet werden. Dieses Vorgehen kommt in der vorliegenden Fallstudie auf Grund mehrerer Argumente nicht in Betracht.

Einerseits bin ich im Feld schon bekannt, da es sich um die Schule handelt, die ich besuchte und zumindest einige der dort Handelnden kennen meine momentane berufliche Situation und meine Absicht bzw. würden diese vermutlich zumindest im Gespräch versuchen, zu hinterfragen. Insbesondere diese Nähe zu einigen Handelnden ist eine wichtige Grundvoraussetzung für teilnehmende Beobachtung. Girtler spricht sogar davon, dass es förderlich sei, freundschaftliche Beziehungen zu den Menschen im Feld aufzubauen, indem er fragt: „Wie gewinne ich unter diesen Leuten einen Freund oder eine ‚Schlüsselperson‘, die mich in diese Subkultur einführen kann und soll.“ (Girtler 1992, S. 81) Dies ist sicherlich ein weiteres Argument dafür, die Studie an der Schule durchzuführen, an der ich selbst den Schulabschluss erlangt habe. Die zeitlich intensive und schwierige Annäherung an das Feld fällt etwas leichter.

Das zweite Argument, welches gegen die verdeckte Beobachtung spricht, ist jenes des Grades der Beteiligung im sozialen Feld. Als verdeckter Beobachter müsste man in das Feld eintauchen und vollständig und umfassend an diesem partizipieren, also auch die sich dort befindenden Akteure darin unterstützen, ihre eigenen Ziele zu verfolgen, wenn man diese Tatsache aus einer mikropolitischen Perspektive betrachtet.³⁵ Einerseits widerspricht dies der Forderung nach einem objektiven Forscher, der bemüht sein soll, das Feld so wenig wie möglich zu beeinflussen, respektive zu verändern, und andererseits gibt es pragmatische-institutionelle Gründe, die gegen die verdeckte Beobachtung sprechen. Inwieweit kann bspw. in einer Schule ein „neues Gesicht“, welches nicht unterrichtet und auch sonst keine

³⁵ Als Undercoveragent lebe ich das Leben der von mir Beobachteten.

Aufgaben in der Institution hat, aber doch oft anwesend ist, verdeckt beobachten? Dies soll nicht bedeuten, dass man auch bei der offenen Beobachtung zu einem gewissen Grad partizipiert oder partizipieren muss, da man sich an die in einem Feld üblichen Sitten und Gebräuche genauso anpassen sollte (vgl. Lamnek 2005, S. 596).

Das dritte, m. E. gewichtigste Argument ist die Frage nach der ethischen Vertretbarkeit von verdeckten Beobachtungen. Verdeckte Beobachtung hat möglicherweise den Vorteil, dass sie es ermöglicht, Alltagssituationen besser erlebbar zu machen, aber es spricht auch einiges „... gegen die verdeckte Beobachtung, so dass sie sehr nahe dem Betrug kommt.“ (Girtler 1992, S. 62) Verdeckte Beobachtung als Betrug zu bezeichnen, ist sicherlich etwas weit hergeholt, da es auch gute Gründe gibt, zumindest verdeckte Elemente in der Forschung zu gestatten, da wo „... ethische Vorbehalte ebenso wenig am Platz (seien, MA), wie bei anderen Methoden und ethische Probleme sich nur hinsichtlich des Forschungsziels und der Frage der Verwendung der Forschungsergebnisse ergäben.“ (Lamnek 2005, S. 611)

Dennoch sollte der Forscher den Beobachteten seine Beobachterrolle bewusst machen und die Beobachteten über seine Absichten informieren. Dieses Vorgehen schafft einerseits Vertrauen und bringt andererseits mit sich, dass die Beobachteten als Menschen geachtet werden und nicht als bloße Datenlieferanten. „Vom Standpunkt der Ethik und Fairness soll daher folgende Regel für den Feldforscher, dem es ernst um seine ‚teilnehmende‘ Beobachtung und beobachteten Menschen ist, unbedingt gelten: Die Kontaktpersonen dürfen nicht zu bloßen Datenquellen degradiert werden, sowohl während des Forschungsprozesses als auch in der Phase des Abschlusses und danach.“ (Girtler 1992, S. 128 f.)

3.2.2.2.2. Die Auswahl der Beobachtungssubjekte und -objekte

Abschließend soll auch der Bereich der teilnehmenden Beobachtung definiert werden, der sowohl räumlich als auch vom sozialen Umfeld her betrachtet werden kann (vgl. Lamnek 2005, S. 42). Abhängig von den Möglichkeiten, werde ich unter Zuhilfenahme eines vorher entwickelten Beobachtungsleitfadens unterschiedliche Situationen beobachten. Einerseits wurde die Teilnahme an einer SGA Sitzung

ermöglicht, sowie die Teilnahme an einer pädagogischen Zwischenkonferenz. Andererseits bestand die Möglichkeit dem Unterricht als teilnehmender Beobachter beizuwohnen, was bspw. bei einer Cool-Stunde geschehen ist.

Darüber hinaus fanden über den Zeitraum von nicht ganz drei Monaten zahlreiche Schulbesuche statt, um bspw. Detailabstimmungen des Forschungsvorhabens zu klären, Interviewtermine zu vereinbaren oder auch wahrzunehmen. Diese Besuche boten auch Chancen und Möglichkeiten, in das Feld als Beobachter einzutauschen und teilnehmende Beobachtung auch in nicht organisational oder rechtlich strukturierten sozialen Situationen, wie Konferenzen oder Unterricht, durchzuführen. Sowohl in den großen Pausen als auch während der Unterrichtsstunden bestand die Möglichkeit, vor dem Konferenzzimmer auf einer sich dort befindlichen Couchgarnitur das Geschehen zu beobachten oder eine Sitzgelegenheit in der Aula einzunehmen und dort den Schulalltag zu beobachten.

3.2.2.3. Dokumentenanalyse als Forschungsmethode

Der Dokumentenanalyse kommt im Rahmen einer Fallstudie, die sich mit mikropolitischen Phänomenen auseinandersetzt, besondere Bedeutung zu. „Dokumentenanalyse will Material erschließen, das nicht erst vom Forscher durch die Datenerhebung geschaffen werden muss. Dokumentenanalyse zeichnet sich durch die Vielfalt ihres Materials aus. Die qualitative Interpretation des Dokuments hat einen entscheidenden Stellenwert.“ (Mayring 2002, S. 47)

3.2.2.3.1. Dokumentenanalyse als Exploration

Wie im theoretischen Teil der Arbeit schon ausgeführt wurde, beziehen sich Akteure bei ihren Handlungen auch, wenngleich nicht ausschließlich, auf Strukturen, die in Dokumenten niedergeschrieben wurden. Die Auswertung dieser schriftlichen Dokumente wie Entscheidungstabellen, Strategiepapiere, Organisationsprogramme, Leitbilder oder auch Protokolle kann als Grundlage einer Dokumentenanalyse dienen (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 597).

Es sollte im Verlauf der Dokumentenanalyse darauf geachtet werden, dass die erhobenen Daten nicht *gegen* Daten, die durch die teilnehmende Beobachtung oder die Interviews gewonnen wurden, ausgespielt werden (vgl. Wolff 2005, S.

511). Vielmehr werden die bei der Dokumentenanalyse gewonnen Daten im Sinne der Methodentriangulation als *Ergänzung* zu den anderen Daten betrachtet, die es ermöglichen sollen, den Blickwinkel auf den Fall zu wechseln bzw. den Blick zu schärfen (vgl. Lamnek 2005, S. 317).

Wie bei jedem anderen qualitativen Forschungsprozess ist es auch bei der Dokumentenanalyse erforderlich, dass der Forscher sich an gewissen Richtlinien orientiert. So ist die Fragestellung, die der Analyse von Dokumenten zu Grunde liegt, neben der Definition, was für die vorliegende Untersuchung als Dokument herangezogen wird, von besonderer Bedeutung. Auch eine fundierte Quellenkritik, welche die Grundlage der Aussagekraft von Dokumenten bietet, ist im Forschungsprozess zu berücksichtigen, um dann erst die eigentliche Interpretation der Dokumente durchzuführen (vgl. Mayring 2002, S. 48 f.). „Bei der Analyse und Interpretation von Dokumenten handelt es sich um eine überaus intensive, kleinste Details miteinbeziehende Exploration und Inspektion von sinnhaltigen Materialien, wobei dieses Material bereits vorliegt ...“ (Terhart 2003, S. 34)

3.2.2.3.2. Die Auswahl der zu untersuchenden Dokumente

Die Grundlage der Dokumentenanalyse waren einerseits die Gesetze, die Schulen in Österreich regeln, wobei in diesem Kontext insbesondere das Schulorganisationsgesetz und das Schulunterrichtsgesetz analysiert wurden. Gesetze bilden den strukturellen Rahmen der Organisation Schule und dienen den Betroffenen als Argumentations- und Rechtfertigungsgrundlage für die von ihnen getätigten Handlungen. Des Weiteren sind in den Gesetzen auch verfasste Formen der Partizipation zu finden, die in der Schule vor Ort umgesetzt werden.

Andererseits wurde bei der Dokumentenanalyse auf sämtliche Dokumente zurückgegriffen, die von der Schule zu erhalten waren oder es ermöglichten, den Blickwinkel für die Schule zu erweitern. Diese Dokumente setzten sich zusammen aus den Jahresberichten der Schule vom Schuljahr 1994/95 bis zum Schuljahr 2007/08. Des Weiteren wurde das von Mitarbeitern der Schule verfasste Bewerbungsdokument für den Austrian Quality Award 2001 und ein von der betroffenen Schule aufgelegter Leitfaden zur Qualitätsentwicklung in Schulen als Dokumentengrundlage verwendet.

Zusätzlich zu diesen Dokumenten wurde ein Feedbackreport, den die Schule anlässlich der Bewerbung um den Förderpreis der Industriellenvereinigung 1999 erhalten hatte, analysiert. Ferner wurde der Feedbackreport, welcher der Schule im Rahmen der Bewerbung um den Austrian Quality Award 2001 übermittelt wurde, in die Untersuchung einbezogen. Außerdem stellte die Schule eine Imageanalyse zur Verfügung, die im Schuljahr 1998/99 durchgeführt wurde, bei der die Bevölkerung aus der Region, Schüler, Eltern, Absolventen, Lehrer und Opinion Leader befragt wurden. Überdies konnte auf die Ergebnisse einer Elternbefragung und auf ein Handbuch zur Unterstützung der Arbeit von Klassenvorständen bzw. Jahrgangsvorständen zurückgegriffen werden.

Ergänzend zu diesen Unterlagen wurde der Projektbericht eines von Schülern durchgeführten Projektes zur Entwicklung einer „Balanced Education Scorecard“ für die BHAK & BHAS Bludenz und die vom Schulleiter im Rahmen eines Master Studiums angefertigte Masterarbeit „Führung einer Schule – Bewertung nach dem Excellence Modell der EFQM am Beispiel der BHAK & BHASBludenz“ als Grundlage für die Auswertung herangezogen.

3.3. Der Forschungsprozess

Der Forschungsprozess, der beim Bearbeiten dieser Fallstudie durchlaufen wurde, soll in einem nächsten Schritt dargestellt und somit transparent gemacht werden. Zur Erforschung dieser sozialen Phänomene muss sich der Forscher an gewisse Grundprinzipien halten, die es ermöglichen, die Bedeutungszuschreibungen im Feld zu identifizieren. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich qualitative Sozialforschung an sechs Prinzipien orientiert, die für eine Untersuchung als Grundlage dienen sollen (vgl. Lamnek 2005, S. 20 f.): Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität.

Offenheit im Zuge qualitativer Sozialforschung bedeutet, auf Standardisierung zu verzichten, um so zu Informationen zu kommen, die nicht schon im Vorhinein durch methodisches Filtern ausgesiebt wurden. Es sollte genügend Raum vorhanden sein, um in der konkreten Untersuchungssituation flexibel auf die Bedürfnisse des Falls reagieren zu können, um diesem auch die Möglichkeit zu geben, eigene Relevanzsysteme bzw. Deutungsmuster entfalten zu können (vgl. Helfferich 2005, S. 100). Beim in dieser Arbeit zu untersuchenden Gebiet erscheint diese Offenheit notwendig, da sich mikropolitisch Verhalten dadurch äußert, dass es nicht offensichtlich ist. Ferner wird in der Untersuchung das Ziel verfolgt, die in einer Organisation bestehenden Abhängigkeitsstrukturen und die damit einhergehenden Machtstrukturen zu rekonstruieren, was ebenfalls eine geringe Standardisierung erforderlich macht (vgl. Friedberg 1988, S. 51).

Kommunikation wird in der qualitativen Sozialforschung nicht als Störgröße empfunden, sondern als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses, der ein gegenseitiges Aushandeln der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen dem Forscher und dem Erforschten ermöglicht (vgl. Lamnek 2005, S. 22). Eine der verwendeten Methoden in dieser Arbeit sind Interviews, die als Kommunikationssituation verstanden werden. In solchen Situationen bringen sowohl die Interviewenden als auch die erzählenden Personen ihre eigenen Relevanzsysteme und Wirklichkeitskonstruktionen mit ein. Somit wird der spätere Text zu einer Ko-Produktion und die Interviewenden sind Ko-Produzenten (vgl. Helfferich 2005, S. 68). Die gewonnenen Daten werden vielfach auf der Basis von kommunikativen Interaktionen ge-

wonnen. Somit wird vom Forschenden und vom zu Erforschenden eine gemeinsame Vorstellung der „Bedeutungszuschreibungen“ geschaffen. Dies macht es erforderlich, dass das damit einhergehende Referenzsystem für die Bedeutungszuschreibungen aufgezeigt wird, um zu Erkenntnis und Erkenntnisfortschritt zu gelangen. Es gibt mehrere Wirklichkeiten und unterschiedliches Wissen der Akteure über diese Wirklichkeiten (vgl. Lamnek 2005, S. 41).

Watzlawick bringt dies sehr schön zum Ausdruck, indem der von Wirklichkeiten erster und zweiter Ordnung spricht. Eine Schule³⁶ als Gebäude ist vorhanden, was physikalisch auch begründet werden kann, und entspricht einer Wirklichkeit erster Ordnung. Die Beschreibung einer Schule in einem Interview als schön oder groß entspricht einer Wirklichkeit zweiter Ordnung. Dies insbesondere deshalb, weil in dieser Aussage die zwei Wirklichkeiten erster Ordnung vom Menschen durch dessen kognitiven Prozesse zueinander in Beziehung gesetzt wurden, ohne zu definieren, was besser oder größer bedeutet (vgl. Watzlawick 2007, S. 13 ff.). Diese Feststellung ist aber nicht ausschließlich für Objekte zutreffend, sondern kann auch weiter gedacht werden. Der Absolvent einer Schule bspw. ist nicht besser als ein anderer. Die Tatsache, dass zwei Absolventen zueinander in Beziehung gesetzt werden, macht diese Aussage erst möglich. Dieses Bezugssystem muss vom Forscher bzw. jenem, der Erkenntnisse formuliert, expliziert und dem Dritten zugänglich gemacht werden, damit dieser sich eine Vorstellung von dem Gesagten machen kann.

Das Grundprinzip des *Prozesscharakters* besagt, dass die Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten als prozesshafter Ausschnitt der Reproduktion und Konstruktion aus deren Leben zu betrachten sind und nicht als statistische Repräsentation eines sich nicht verändernden Wirkungszusammenhanges. Die Schule, die im Rahmen dieser Fallstudie untersucht wurde, ist eine von der Schülerzahl und vom Lehrerkollegium her betrachtet eher kleine Schule, weshalb eine vermeintlich schulfremde Person naturgemäß auffällt. Deshalb stellt schon das alleinige Auftauchen einer schulfremden Person im zu untersuchenden Feld auf der

³⁶ Watzlawick verwendet zur Darstellung dieses Beispiels den Vergleich zweier Äpfel (vgl. Watzlawick 2007, S. 13 ff.).

einen Seite eine prozessuale Veränderung der Realität dar und beeinflusst auf der anderen Seite das Forschungsergebnis (vgl. Lamnek 2005, S. 23).

Im Sinne der *Reflexivität* des Gegenstandes und der Analyse wird jede Bedeutung als kontextgebunden und jedes Zeichen als Index im Bezug auf ein umfassendes Regelwerk verstanden. Dies bedeutet nach der hermeneutischen Zirkularität, dass ein Verstehen der Einzelakte das Verstehen des Kontextes voraussetzt (vgl. Lamnek 2005, S. 24). Der Forscher muss sich somit bewusst werden, dass er mit seinem Eintreten in das Feld dieses auch verändert und sich somit die Frage danach stellen, mit welchem Vorwissen er in das Feld geht, welche impliziten Annahmen und unbewussten Erwartungen er mit in das Feld nimmt oder auch mit welchen ganz persönlichen Bewältigungsstrategien er in das Feld eintritt. Insbesondere in der vorliegenden Fallstudie ist diese Reflexivität von besonderer Relevanz, da es sich dabei um eine Schule handelt, welche dem Forscher nicht fremd ist bzw. in der er von manchen handelnden Akteuren gekannt wird (vgl. Helfferich 2005, S. 140). Der Forscher beeinflusst mit diesen Eigenschaften den Einzelakt des Interviews, was somit auch Auswirkungen auf das Gesamte und den Kontext hat. Deshalb hat der Forscher auch die Verpflichtung, diese Vorannahmen explizit zu machen, was das nächste Grundprinzip darstellt.

Qualitative Sozialforschung verpflichtet sich auch der *Explikation* der Einzelschritte, die im Untersuchungsprozess durchlaufen wurden. Dies bezieht sich insbesondere auf die Regeln, nach denen erhobene Daten interpretiert werden, und auf die Regeln, die bei der Umformung kommunikativ gewonnener Daten angewendet werden (vgl. Helfferich 2005, S. 140). Diese Explikation erfolgt im vorliegenden Fall durch eine umfassende Dokumentation sämtlicher vorgenommenen Schritte und eine Darstellung des Forschungsprozesses.

Im Sinn der *Flexibilität*, die bei einem qualitativen Untersuchungsdesign gefordert ist, muss der Forscher auch flexibel sein, um während der Untersuchung neu gewonnene Daten in die nächsten Untersuchungsschritte einzubeziehen (vgl. Helfferich 2005, S. 25), was auch bedeuten kann, dass das Forschungsdesign im Feld noch geändert werden muss, wenn sich bspw. Interviewpartner, die vorgesehen waren, nicht zur Verfügung stellen, oder Dokumente, die als Grundlage für die Do-

kumentenanalyse dienen sollten, nicht erhältlich sind. Auch die mögliche Ablehnung eines Forschungsprojektes durch Teile eines Lehrerkollegiums führen dazu, dass man entweder eine andere Schule als Fallstudie in Betracht ziehen muss oder das Design entsprechend ändert.

Im Sinne dieser Grundprinzipien wird anschließend der Forschungsprozess, der durchlaufen wurde, offengelegt. Am Ende der Arbeit wird durch eine methodische und methodologische Reflexion nochmals eine Rückschau auf diesen Prozess gehalten.

3.3.1. Die Durchführung der Fallstudie

Als die Entscheidung gefallen war, die Fallstudie an der BHAK & BHAS Bludenz durchzuführen, und eine informelle Zusage von Seiten der Schulleitung vorlag, erfolgte in einem ersten Gespräch die Detailabklärung des geplanten Forschungsvorhabens mit der Erläuterung der geplanten Schritte.

Sowohl die Abstimmung der Dokumente und die Vereinbarung der Termine für die teilnehmende Beobachtung als auch die Auswahl und Abstimmung der Interviewpartner waren in diesem Gespräch Thema. Nach diesem ersten Treffen erfolgte eine Präsentation des Forschungsvorhabens auf einer Pädagogischen Konferenz, bei welcher der Lehrkörper die Möglichkeit hatte, sich genauer über das Projekt zu informieren, und die Zustimmung zur Durchführung des Projektes erteilte. Eine weitere Präsentation des Projektes erfolgte auf einer Sitzung des SGA, der ebenfalls seine Zustimmung zur Durchführung des Projektes gab.

Nach der Übergabe der für die Untersuchung erforderlichen Dokumente erfolgte eine Dokumentenanalyse. Sie diente als Grundlage für das weitere Vorgehen im Feld, also der Vorbereitung der problemzentrierten Interviews und der teilnehmenden Beobachtungen. Aber auch im Prozess der Auswertung der aus den Interviews gewonnenen Daten ermöglichten die Ergebnisse der Dokumentenanalyse einen Wechsel der Perspektive, wie dies der Methodentriangulation entspricht.

Parallel dazu wurde Kontakt zu den entsprechenden Interviewpartnern aufgenommen. Dies geschah nach der Auslosung bzw. Auswahl in Form eines Briefs,

der auch eine Projektbeschreibung als Anhang hatte. Diese Beschreibung sollte den Befragten einerseits die Chance geben, sich auf das Interview einzustellen. Andererseits wurde mittels dieses Briefs auch die Frage der Anonymität und des Aufnahmegerätes thematisiert, da dieses bei manchen Personen zu Angst und somit auch möglicherweise zu Sprechhemmungen führt (vgl. Hermanns 2005, S. 362 f.).

Von den kontaktierten Personen erklärten sich leider nicht alle dazu bereit, einen Interviewtermin wahrzunehmen. Sowohl die Schüler als auch die Lehrer stellten sich für Interviews zur Verfügung. Von den nicht funktionsbedingt ausgewählten Eltern erklärte sich von drei gezogenen ein Elternpaar zu einem Interview bereit. Bei der Durchführung dieses Interviews wurden beide Elternteile interviewt. Ein Vertreter eines Unternehmens reagierte auch auf Nachfragen nicht und stand somit nicht für ein Interview zur Verfügung.

„Die Erhebungssituation sollte möglichst vertraulich und entspannt sein.“ (Lamnek 2005, S. 353) Deshalb wurde bei der Durchführung der Interviews darauf geachtet, dass die Interviewpartner die Möglichkeit hatten, Ort und Zeit selbst zu wählen. So fanden diese in der Schule, in Restaurantbetrieben, aber auch bei den Interviewten daheim statt. Die Interviews wurden auf Grund der besseren Nachvollziehbarkeit und als vorbereitende Grundlage für die Auswertung mit einem Diktiergerät aufgezeichnet (vgl. dazu Lamnek 2005, S. 353). Für die Aufzeichnung wurde die entsprechende Erlaubnis der interviewten Personen vorausgesetzt, die von allen auch erteilt wurde.

Als Besonderheit wurden die schulinternen Stakeholder zu Beginn des Interviews darum gebeten, ein Bild der Schule zeichnerisch darzustellen. Dies geschah aus zwei Gründen:

- „Die zentrale Aufgabe des Interviewers ist die *Öffnung der Bühne*, damit die beteiligten Personen ihre Rolle finden können.“ (Hermanns 2005, S. 363) Am Ende des Interviews hatten diese die Möglichkeit das Bild nochmals zu überarbeiten. So wie die Bühne geöffnet wurde, konnte sie mit diesem Einstieg auch wieder geschlossen werden.

- Der zweite Grund bezieht sich auf die Möglichkeit, den interviewten Personen unterschiedliche Möglichkeiten zu geben, ihr „Bild“ von der Schule auszudrücken. Es wird versucht, in Anlehnung an die Lerntypologienforschung, einen „... aktiv informationssuchenden und flexibel verarbeitenden kognitiven Apparat anzunehmen, der je nach Aufgabe und Situation Reize einmal mehr bildhaft, ein andermal mehr verbal kodiert oder bei der Betrachtung von Bildern einmal mehr auf die Raumhinweis-Reize, ein andermal mehr auf die dargestellte Geschichte oder auf die Farbe achtet.“ (Weidemann 2001, S. 430)

Die Interviews wurden im Anschluss an die Durchführung transkribiert. Bei der Transkription stellt sich die Frage, welche Regeln als Grundlage herangezogen werden, wobei hier die Zielsetzung und Fragestellung des Forschungsprojektes als Entscheidungsgrundlage herangezogen wird (vgl. Kowal/O'Connell 2005, S. 439). In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine mikropolitische Analyse, bei der die interviewten Personen über ihre Interessen, Handlungen, Einstellungen und ähnliches befragt wurden. Deshalb wurde bei der Transkription auf umfangreiche Kontextinformationen, wie es in der Biografieforschung bspw. vorgenommen wird, größtenteils verzichtet (vgl. Lamnek 2005, S. 353). Bei der Transkription wurden Äußerungen, die im Dialekt getätigt wurden, ins Hochdeutsche übertragen – soweit dies möglich war. Weiters wurden längere Nachdenkpausen und das etwaige Lachen eines Gesprächsteilnehmers als nicht verbale Äußerung transkribiert. In die Transkription aufgenommen wurden auch situationsabhängige Geräusche, wie bspw. Unterbrechungen, wenn eine andere Person den Raum betrat. Sämtliche von den Interviewpartnern verwendete Namen wurden aus Gründen der Anonymität mittels eines Pseudonyms dargestellt (vgl. Mergenthaler 1989, S. 3 ff.).

Nach der Transkription wurden die jeweiligen Transkripte an die Befragten retourniert, um diesen die Möglichkeit zu geben, etwaige falsch transkribierte Aussagen oder Falschinterpretationen zu berichtigen. Dieser Schritt im Forschungsprozess wurde in Anlehnung an das Gütekriterium der kommunikativen Validierung vollzogen (vgl. Lamnek 2005, S. 147). Die Transkripte wurden erst nach Bestätigung

und Freigabe durch die interviewten Personen als Grundlage in die zu analysierenden Daten aufgenommen.³⁷

Die Ergebnisse der Studie werden nach Beendigung des Forschungsprozesses in Form einer abschließenden Präsentation an der Schule vorgestellt, bei der auch die interviewten externen Stakeholder eingeladen werden sollen.

3.3.2. Auswertung der Daten

Entsprechend den drei unterschiedlichen Methoden, die beim Gewinnen der Daten zur Auswertung kamen, wurde auch bei der Auswertung der Daten spezifisch auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eingegangen. Die Auswertung der Daten erfolgt über eine qualitative Inhaltsanalyse, die „... den Zuordnungsprozess von Kategorien und Textstellen als Interpretationsakt versteht, aber durch inhaltsanalytische Regeln kontrollieren möchte.“ (Mayring 2005, S. 10)

Ausgehend von den der Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsfragen und dem daraus theoretisch entwickelten Konzept wird ein deduktives Kategoriensystem als Ausgangsbasis für die Codierung herangezogen, wie dies bspw. auch Mayring vorschlägt (vgl. Mayring 2000, S. 83; Giesel/de Haan/Diemer 2007, S. 31; Mayring 2005, S. 11). Dieses Vorgehen entspricht der Überlegung, sich nach der Beschäftigung mit der Theorie dem konkreten Material zuzuwenden. Die mit dem vorgegebenen Kategoriensystem nicht codierbaren Aussagen werden induktiv codiert, womit von einem deduktiv-induktiven Vorgehen gesprochen werden kann (vgl. Gerhold 2008, S. 52).

Da die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, welches immer gleich aufgebaut ist, soll vorab ein Ablaufmodell aufgestellt werden, bei dem die einzelnen Analyseschritte dargestellt werden (vgl. Mayring 2000, S. 43). Das Ablaufmodell, welches der Auswertung zu Grunde gelegt wird, besteht aus insgesamt neun Stufen (vgl. Lamnek 2005, S. 518):

³⁷ Insgesamt wurden alle Transkripte freigegeben, wobei zwei Personen Änderungswünsche einbrachten.

- Festlegung des Materials

Von den mit den Stakeholdern geführten Interviews werden nur jene Bereiche einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen, die sich auf die Forschungsfragen beziehen. Dies passiert deshalb, da von den interviewten Personen auch andere die Schule betreffende Bereiche angesprochen wurden.

- die Analyse der Entstehungssituation

Die Entstehungssituation des Materials wird mit in die Auswertung aufgenommen, einerseits durch entsprechende Bemerkungen im Transkript, bspw. wenn jemand den Raum betreten hat, und andererseits durch ein Datenblatt, welches sämtliche interviewrelevanten Daten vor und nach dem Interview beinhaltet.

- formale Charakterisierung des Materials

Diese Stufe des Ablaufmodells bezieht sich auf die Regeln und die Form der Transkription, die bereits weiter oben beschrieben wurde.

- Richtung der Analyse

Ziel der Analyse der Interviews ist es, die Einstellungen, Gedanken und Vorstellungen der interviewten Personen zu den verschiedenen Fragen herauszufinden, gewissermaßen die Lebenswelt der Stakeholder zu erfassen.

- theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die Differenzierung der Fragestellung erfolgte bereits vorab im ersten Teil der Arbeit durch die Anbindung der Fragestellung an den bisherigen Stand der Forschung und die damit einhergehende theoretische Verankerung.

- Bestimmung der Analysetechnik

Neben der Möglichkeit der Explikation und der Strukturierung ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse die Technik der Zusammenfassung. In der vorliegenden Arbeit wurde das Verfahren der Zusammenfassung als inhaltsanalytisches Analyseverfahren gewählt. „In diesem Verfahren werden durch Auslassungen, Generalisierungen, Konstruktionen, Integrationen, Selektio-

nen und Bündelungen abstrakte Aussagen gewonnen, die das ursprüngliche Material paraphrasieren.“ (Lamnek 2005, S. 520)

- Definition der Analyseeinheit

Die kleinste Analyseeinheit in der Auswertung der Interviews waren einzelne Sätze der Transkripte. Die größte Analyseeinheit entsprach einzelnen Absätzen. Dies erschien deshalb als praktikables Vorgehen, da sich einzelne Sätze bis zu einzelnen Absätzen den vorab definierten Kategorien zuordnen ließen.

- Analyse des Materials

Unter Verwendung einer dafür geeigneten Software wird das vorhandene Datenmaterial analysiert. Die dabei zum Einsatz kommende Software MAXQDA ist neben Atlas.ti das am weitesten verbreitete Programm zur computerunterstützten Analyse qualitativer Daten im deutschsprachigen Raum (vgl. Kuckartz 2007, S. 8). Das Programm eignet sich deshalb für die Auswertung der gewonnenen Daten, da es keine Auswertungsmethode oder Auswertungsrichtlinien vorgibt. Unabhängig vom Programm bleibt die Entscheidung über den Zugang zu den Daten, bspw. eine Codierung im Sinn der Grounded Theory oder die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse, beim Forscher selbst und muss auch von diesem verantwortet werden.

- Interpretation

Die Interpretation der Daten erfolgt wiederum bezogen auf die Forschungsfragen, die der eigentlichen Untersuchung zu Grunde liegen.

Bei der Interpretation wird den folgenden Regeln gefolgt (vgl. Mayring 2000, S. 62): Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, erste Reduktion und zweite Reduktion.

Dies wird in der folgenden Interpretation dadurch berücksichtigt, dass bei der Darstellung der Daten auf alle vier Ebenen der Abstraktion zurückgegriffen wird, wobei die den Interviewpartnern zugesicherte Anonymität dadurch gewahrt wird,

dass bei etwaigen Originalzitate diese als Interview 1, Interview 2, und so weiter zitiert werden. Direktzitate werden auf Grund der besseren Sichtbarkeit *kursiv* geschrieben und fallweise auch sprachlich geglättet. Die Originalzitate sind in den Transkripten niedergeschrieben und können bei Bedarf beim Autor der Arbeit angefordert werden. Die aus der Dokumentenanalyse gewonnenen Daten werden als Ergänzung zu den Daten aus den Interviews mit in den Text aufgenommen und aus den entsprechenden Werken direkt oder indirekt zitiert. Die Daten der teilnehmenden Beobachtung fließen mit in den Text ein.

„Mit dem umgehen, von dem man lernen kann. Der freundschaftliche Umgang sei eine Schule der Kenntnisse und die Unterhaltung bildender Belehrung. Aus seinen Freunden mache man Lehrer und lasse den Nutzen des Lernens und das Vergnügen der Unterhaltung sich wechselseitig durchdringen. Mit Leuten von Einsicht hat man einen abwechselnden Genuss, indem man für das, was man sagt, Beifall, und von dem, was man hört, Nutzen einerntet. Was uns zu andern führt, ist gewöhnlich unser eigenes Interesse, dies ist hier jedoch höherer Art. Der Aufmerksame besucht häufig die Häuser jener großartigen Hofleute, welche mehr Schauplätze der Größe als Paläste der Eitelkeit sind. Es gibt Herren, welche im Ruf der Weltklugheit stehn; nicht nur sind diese selbst, durch ihr Beispiel und ihren Umgang, Orakel aller Größe, sondern auch die sie umgebende Schar bildet eine höfische Akademie guter und edler Klugheit jeder Art.“
(Gracián 11)

4. Die Fallstudie

Die Rekonstruktion eines Falles erfordert es auch, diesen in die Umgebung einzubetten, welche diesen maßgeblich (mit-) prägt und die vom entsprechenden Fall wiederum (mit-) geprägt wird. Es ist dies ein rekursives Verhältnis, insbesondere wenn die Stakeholderperspektive eingenommen wird, bei der Gruppen außerhalb der Organisation im Umfeld dieser explizit mitthematisiert werden. In diesem Kapitel wird in einem ersten Schritt ein grober Überblick über die Region und die Eckdaten, die diese prägen, gegeben. In diese Übersicht wird ein historischer Rückblick des Gebietes rund um die Schule eingebunden.

4.1. Die Region und die Stadt Bludenz

„Fünftälerstern. Das ist Bludenz, die Bergstadt. Doch nicht nur das. Ebenso nach allen Seiten hin strahlen die Bergtäler aus, die selbst wieder viele Täler bergen, jedes wieder anders.“ (Flaig 2007, S. 12)

Diese erste, lyrische anmutende Annäherung an die Stadt Bludenz soll nun durch einige Fakten ergänzt und angereichert werden. Im Laufe der Geschichte entwickelte sich die Stadt zum Zentrum einer alpinen Region von dem aus man in fünf Täler gelangt, die zum unmittelbaren Einzugsgebiet der Stadt und somit auch der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelschule Bludenz gehören (vgl. <http://4>). Im Süden der Stadt erstreckt sich das Montafon bis zum Piz Puin, im Westen der Stadt befindet sich das Brandnertal, im Osten befindet sich das Klostertal, welches bis zum Arlbergmassiv reicht, im Nordosten das Große Walsertal und im Norden der Walgau, der Bludenz mit der nächst größeren Stadt Feldkirch verbindet.

Die Stadt Bludenz wurde zwischen 1264 und 1268 von Hugo von Werdenberg gegründet (vgl. Niederstätter 2005, S. 31). Somit handelt es sich um eine mittelalterliche Stadt, deren historischer Stadtkern bis heute erhalten blieb. Ziel der Stadtgründung war es, ein siedlungspolitisches Gegengewicht zu den Montforter Städten Feldkirch und Bregenz zu bilden (vgl. Kuhn 2005, S. 18), womit eine latente Konkurrenzsituation zwischen insbesondere Feldkirch und Bludenz geschaffen wurde, die auf unterschiedlichsten Ebenen bis heute spürbar ist. Diese unterschwellige Rivalität ist bspw. auch im Wettkampf um Schüler spürbar. Heute ist Bludenz die Bezirkshauptstadt des gleichnamigen Verwaltungsbezirks. Dieser hatte im Jahr 2007 rund 62.000 Einwohner. Bezogen auf die Bevölkerung ist Bludenz somit der kleinste Bezirk in Vorarlberg. Als Vergleich kann der bevölkerungsreichste Bezirk Bregenz mit rund 125.000 Einwohnern von insgesamt rund 366.000 in Vorarlberg genannt werden. Die Stadt Bludenz hatte im Jahr 2007 rund 13.900 Einwohner (vgl. Amt der Vorarlberger Landesregierung 2008a, S. 15 ff.).

Die ursprünglich von Land- und Forstwirtschaft geprägten Regionen in Vorarlberg entwickelten sich gegen Ende des 19. Jhd. zu industriellen Zentren der Textilproduktion (vgl. Kuhn 2005, S. 81 ff.). Dies galt auch für die Region Bludenz, als südlichstes Zentrum der Textilbe- und Verarbeitung in Vorarlberg. Unter den zahlreichen Unternehmen, die im Laufe der Zeit in der Region Bludenz gegründet wurden, sollen hier stellvertretend zwei genannt werden, weil diese wesentlich zum Wohlstand in der Region beitrugen. Zum einen ist sicherlich die Gründung des in der Textilproduktion tätigen Unternehmens Getzner, Mutterer & Cie am 1. August 1818 in Bludenz hervorzuheben, das als eines der wenigen Unternehmen aus dieser Zeit noch heute besteht (vgl. Getzner o. J., S. 43). Die Getzner Textil AG – wie sich ein Teil des Unternehmens heute nennt – ist einer der letzten großen Industriebetriebe in der Region und zählt mit 714 Mitarbeitern auch zu einem großen Arbeitgeber im Raum Bludenz (vgl. [http6](#)).

Vorarlberg zählte in den 1950er und 1960er Jahren noch als das österreichische Textilland schlechthin, was auch darin ersichtlich war, dass fast 50 % der Erwerbstätigen im Industriesektor tätig waren. Die andere Hälfte verteilte sich in etwa gleichmäßig auf die Bereiche Land- und Forstwirtschaft und Dienstleistungen (vgl. Feuerstein 2005, S. 325). Die Weltwirtschaftskrise in den 1970er Jahren machte

auch der Vorarlberger Textilindustrie und somit den Betrieben im Raum Bludenz wirtschaftliche Probleme. So berichtet die Firmenchronik der Firma Getzner, Mutterer & Cie: „In diesen Monaten (Jahreswechsel 1974/75, MA) wurde die Freude über das neue Werk allerdings durch eine schlechte Auftragslage getrübt. Im Mai musste sogar Kurzarbeit eingeführt werden ...“ (Getzner o. J., S. 218) Letztlich führte die Krise dazu, dass in den 1980er und 1990er Jahren in Vorarlberg zahlreiche große Unternehmen aus der Textilbranche schließen mussten. Die ehemals in der Produktion beschäftigten Menschen wechselten zum Großteil in den Bereich der Dienstleistungsunternehmen. Die Folge war, dass seit Ende der 1980er Jahre in Vorarlberg mehr Menschen im Dienstleistungssektor beschäftigt sind als im Industriesektor, was sich auch in der Wertschöpfung bemerkbar macht. Die Wertschöpfungsanteile des Dienstleistungssektors übersteigen seit Ende der 1980er Jahre jene der Industrie. Vorarlberg und die einzelnen Regionen sind zu einer Dienstleistungsgesellschaft geworden, wobei insbesondere die Vermögensverwaltung, also Banken, Privatversicherungen, die Immobilienwirtschaft sowie Rechts- und Wirtschaftsdienste für diesen Aufschwung mitverantwortlich waren (vgl. Feuerstein 2005, S. 326) und nicht, wie man vermuten würde, ausschließlich der Tourismus, der von der Vorarlberger Illwerke AG maßgeblich mitinitiiert wurde.

Die Vorarlberger Illwerke AG ist in erster Linie in der Stromproduktion tätig und für die Region von besonderer Bedeutung, da diese wesentliche wirtschaftliche Impulse setzte und nach wie vor setzt. Gegründet wurde das Unternehmen im Jahr 1924 (vgl. Kuhn 2005, S. 93). Es beschäftigt heute³⁸ 550 Mitarbeiter in Vorarlberg (vgl. [http7](#)). Die Vorarlberger Illwerke trugen durch den Bau zahlreicher Wasserspeicher und Kraftwerke in der Region Bludenz zur Schaffung und Sicherung von Arbeitsplätzen bei. Darüber hinaus erfolgte durch die damit einhergehende Erschließung der Berge durch Transportanlagen, die in weiterer Folge auch zur Beförderung von Touristen genutzt wurden, ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung des so genannten Massentourismus in der Region (vgl. [http7](#)). Für die wirtschaftliche Entwicklung von Gesamtvorarlberg spielte der Tourismus allerdings eine untergeordnete Rolle. „Dieser erwies sich zwar als maßgebliche Einnahmequelle für einzelne Regionen des Landes, nahm aber gesamtwirtschaftlich gesehen keine

³⁸ April 2008

tragende Funktion ein.“ (Feuerstein 2005, S. 326) Dennoch ist Vorarlberg heute das Land mit der größten Seilbahndichte der Welt (vgl. Burmeister 2005, S. 79).

Eine Region, die maßgeblich vom Tourismus profitiert hat, dürfte Bludenz sein. Heute zeichnet sich die Region Bludenz durch zahlreiche Klein- und Mittelbetriebe und einige wenige größere Arbeitgeber, wie die oben genannten. Im Tourismusjahr 2005/06 zählte Bludenz mit 3.708.771 Nächtigungen zum Spitzenreiter in Vorarlberg. Umgerechnet entspricht dies 59,6 Nächtigungen pro Einwohner. Der zweitplatzierte Bezirk in dieser Statistik ist der Verwaltungsbezirk Bregenz mit 3.505.709 Nächtigungen, was aber vergleichsweise geringen 28,1 Nächtigungen pro Einwohner entspricht (vgl. Amt der Vorarlberger Landesregierung 2008d, o. S.). Im Jahr 2007 verzeichnete die Stadt Bludenz 73.611 Nächtigungen (vgl. Amt der Stadt Bludenz 2007, S. 10). Diese Zahlen vermitteln einen Eindruck, von der Wichtigkeit des Tourismus für die Region Bludenz.

Auch bei einer Analyse der Arbeitsmarktzahlen wird deutlich, dass sich die Region Bludenz im Vergleich zu den anderen Regionen Vorarlbergs bzw. Österreichs gut präsentiert. Im April 2008 war im Bezirk Bludenz eine Arbeitslosenquote³⁹ von 4,1 % zu verzeichnen. Die höchste Arbeitslosenquote hatte in Vorarlberg im gegebenen Zeitraum der Bezirk Dornbirn mit 6,1 % und österreichweit betrug die Quote in diesem Zeitraum 5,8 % (vgl. [http5](#)).

Im diesem Kontext ist auch die Schule zu betrachten, die als Grundlage der vorliegenden Untersuchung dient: die BHAK & BHAS Bludenz.

³⁹ Bei der dieser Berechnung zu Grunde liegenden Formel wird der Bestand der beim Arbeitsmarkt als arbeitslos registrierten Personen mit dem Arbeitskräftepotenzial in Beziehung gesetzt. Das Arbeitskräftepotenzial ist die Summe der unselbstständig Beschäftigten und der als arbeitslos registrierten Personen (vgl. Amt der Vorarlberger Landesregierung 2008c, S. 7).

4.2. Die Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz

Das berufsbildende Schulwesen⁴⁰ in Österreich hat eine lange Tradition. Im 18. Jahrhundert wurden in Österreich die ersten berufsbildenden Schulen gegründet. Die erste Handelsakademie wurde 1875 in Wien errichtet. Berufsbildende Schulen genießen hohes Ansehen, was sich auch an den Zahlen der Absolventen erkennen lässt. Mittlerweile absolviert über die Hälfte aller Maturanten in Österreich eine berufsbildende Schule. Bspw. im Jahr 2006 besuchte über die Hälfte (54,9 %) der Schüler aus Maturaklassen eine berufsbildende Schule (vgl. Aff et al. 2008, S. 3 f.). Insgesamt gab es im Schuljahr 2005/06 210 höhere kaufmännische Schulen bzw. Schulen für wirtschaftliche Berufe in Österreich (vgl. Statistik Austria 2007, S. 145). In diese lange Tradition des berufsbildenden Schulwesens lässt sich auch die Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz einordnen.

Der Vorläufer der heutige BHAK & BHAS Bludenz wurde 1972 als Expositur der Handelsschule Feldkirch gegründet. Drei Jahre später wurde die eigenständige Handelsschule Bludenz gegründet und nach weiteren drei Jahren die Handelsakademie Bludenz. In dieser Zeit hatte die Schule⁴¹ keine fixe Heimat und war an anderen Standorten untergebracht. Der immer größer werdende Schülerzustrom –



Abbildung 9: Das Bundesschulzentrum Bludenz

Quelle: <http4>

1972/73 wurden 90 Schüler unterrichtet – war in den alten Räumlichkeiten nicht mehr zu bewältigen, was letztlich auch dazu führte, dass ein neues Gebäude errichtet wurde (vgl. <http4>). 1979 bezog die Schule gemeinsam mit der Tourismusschule und Fachschule für wirtschaftliche Berufe das neu errichtete Bundesschul-

⁴⁰ Unter berufsbildenden Schulen werden hier jene Schulen verstanden, die nicht der dualen Berufsausbildung zuzuordnen sind, aber dennoch eine vollwertige Berufsausbildung mit Lehrabschluss ermöglichen. Berufsbildende Schulen nehmen mehr Zeit in Anspruch (gewöhnlich fünf Jahre) und die Absolventen erwerben die Hochschulreife. Berufsbildende Schulen gibt es für den kaufmännischen Bereich ebenso, wie bspw. für Berufe aus der Tourismusbranche.

⁴¹ Wenn im Rahmen der Fallstudie von der „Schule“ gesprochen wird, dann ist damit explizit die BHAK & BHAS Bludenz gemeint. In allen anderen Fällen wird dieser Begriff ergänzt oder so in den Kontext des Textes eingebettet, dass daraus erkenntlich ist, dass es sich um Schulen allgemein handelt.

zentrum in der Schillerstraße in Bludenz (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. IX), welches am 14. Mai 1980 offiziell eröffnet wurde (vgl. [http4](#)). Das Gebäude zeichnet sich architektonisch dadurch aus, dass es durch die farbliche Gestaltung der Außenfassade, unten dunkler und nach oben heller werdend, elegant und freundlich wirken soll. Die Klassenräume sind nicht entlang eines Ganges, sondern um eine große Halle herum gruppiert, die auch zur Kommunikation und zum Austausch dienen (vgl. [http4](#)).

Im Schuljahr 2007/08 besuchten 367 Schüler die BHAK & BHAS Bludenz. Unterichtet wurden diese in 15 Klassen von 41 Lehrpersonen (vgl. Mitterlechner 2008, S. 2).

4.2.1. Eine erste Annäherung in Form von Zahlen

Die Analyse des Umfeldes einer Organisation darf auch die Institutionen nicht außer Acht lassen, die sich in der Umgebung befinden und eine vergleichbare Leistung anbieten. Da es sich bei diesen Organisationen nicht um strategische An-

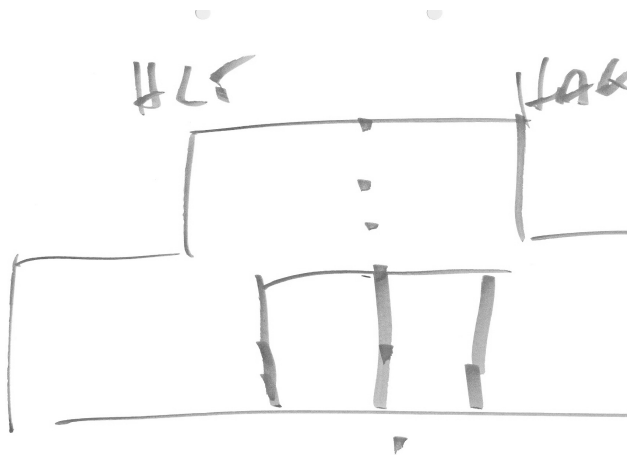


Abbildung 10: Die Konkurrenz im Gebäude

Quelle: Interview 7

spruchsgruppen handelt, diese aber in die Analyse des Falles dennoch miteinbezogen werden sollen, wird an dieser Stelle das Wettbewerbsumfeld der Schule diskutiert. Dies ist insbesondere deshalb von Interesse, da sich die Schule mit den Schulen in der Umgebung in einer Konkurrenzsituation vergleichbaren Verhältnis um potenzielle Schüler befindet. Im Schuljahr 2006/07 besuch-

ten in Vorarlberg insgesamt 60.287 Personen eine Schule. Davon besuchten 8.542 Schüler eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule. 7.987 Schüler gingen in eine allgemeinbildende höhere Schule (vgl. Amt der Vorarlberger Landesregierung 2008b, S. 11).

Die Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz ist eine von fünf Handelsakademien bzw. Handelsschulen in Vorarlberg. Die nächstgelegene Schu-

le mit der gleichen Schulform befindet sich rund 20 km entfernt in Feldkirch, aber auch die Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Landeck – im östlich benachbarten Bundesland Tirol – befindet sich im erweiterten Einzugsgebiet der Schule.⁴² Die nächstgelegenen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen befinden sich im selben Gebäude. Dabei handelt es sich um die Tourismusschule und Fachschule für wirtschaftliche Berufe.

Eine weitere maturaführende Schule befindet sich mit der Oberstufe des Bundesgymnasiums Bludenz in unmittelbarer Nachbarschaft in Bludenz beziehungsweise wiederum in der nächst größeren Stadt Feldkirch (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. XII). Von der Schule selbst wird in einem Qualitätsbericht das Wettbewerbsumfeld folgendermaßen definiert:

„Im direkten *Wettbewerb* stehen wir mit

- den BHS/BMS im selben Gebäude: HLT, HF und FW
- der Oberstufe des BG und BRG Bludenz
- den BHS/BMS und Oberstufen der Gymnasien im erweiterten Einzugsbereich
- den BHAK und BHAS im erweiterten Einzugsbereich: Feldkirch und Landeck

Die Handelsschule steht im indirekten Wettbewerb mit der dualen Ausbildung (Lehre und Berufsschule).“ (Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 8)

Die folgende Tabelle⁴³ stellt einen Überblick der berufsbildenden Schullandschaft in Vorarlberg für das Schuljahr 2006/07 dar.

⁴² Ein in St. Anton am Arlberg wohnhafter Schüler muss für die Fahrt nach Landeck ca. 26 km in Kauf nehmen, für die Fahrt nach Bludenz ca. 40 km.

⁴³ Auf eine vollständige Abbildung sämtlicher Schulen in Vorarlberg muss an dieser Stelle verzichtet werden, da dies den Rahmen sprengen würde. In der Tabelle wurden bei den berufsbildenden mittleren Schulen die Handelsschulen, als unmittelbar an die Handelsakademien angeschlossene Schulen, und die restlichen berufsbildenden mittleren Schulen aus Bludenz abgebildet. Auf eine Anführung weiterer berufsbildender mittlerer Schulen, die sich nicht im erweiterten Einzugsgebiet der Region Bludenz befinden, wurde an dieser Stelle ebenso verzichtet. In Summe handelt es sich dabei um 1.588 Schüler, die sich im Schuljahr 2006/07 in solchen Schultypen (wie bspw. der Fachschule für Maschinenbau in Bregenz oder der Fachschule für Textilchemie in Dornbirn) befanden.

Schulen	Klassen	Schüler
Bundeshandelsschule Bludenz	6	115
Bundeshandelsschule Bezau	3	72
Bundeshandelsschule Bregenz	7	168
Bundeshandelsschule Lustenau ⁴⁴	6	158
Bundeshandelsschule Feldkirch ⁴⁵	6	152
Fachschule für Elektronik Rankweil	4	114
Fachschule für wirtschaftliche Berufe und Wirtschaftsfachschule Institut St. Josef	4	124
Hotelfachschule Bludenz	6	151
Fachschule für wirtschaftliche Berufe Bludenz	3	68
Summe		1122
Handelsakademie Bezau	7	161
Handelsakademie Bludenz	12	277
Handelsakademie Bregenz	35	900
Handelsakademie Feldkirch	20	515
Handelsakademie Lustenau	14	370
Höhere technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt Bregenz	24	617
Höhere technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt Dornbirn	24	545
Höhere technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt Rankweil	26	655
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Marienberg	10	244
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Rankweil	15	480
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Riedenburger	6	144
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Institut St. Josef	10	232
Höhere Lehranstalt für Tourismus Bezau	2	61
Höhere gewerbliche Bundeslehranstalt f. Tourismus Bludenz	12	323
Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Feldkirch	12	308
Summe		5832
Bundesgymnasium, Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium Bludenz	37	954
Bundesgymnasium, Bundesrealgymnasium Feldkirch	34	881
Summe		1835

Tabelle 7: Berufsbildende mittlere- und höhere Schulen in Vorarlberg

Quelle: Amt der Vorarlberger Landesregierung 2008b, S. 58 ff. & S. 71

Weiters wurde in die Tabelle die allgemeinbildenden höheren Schulen von Feldkirch als nächstgelegene Stadt von Bludenz aufgenommen.

⁴⁴ Mit Sonderform "Informationstechnologie" sowie "Office Management"

⁴⁵ Mit Sonderform "Office Management"

In der Tabelle sind die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen angeführt und zusätzlich die allgemeinbildenden höheren Schulen in der unmittelbaren Umgebung von Bludenz. Die Schulen, die sich in Bludenz befinden, sind kursiv abgebildet. Die Schülerzahlen der Gymnasien, wie sie der Tabelle entnommen werden können, müssen unter dem Aspekt beachtet werden, dass die jeweiligen Schulen auch eine Unterstufe führen. Wenn man die bestandenen Reifeprüfungen und Abschlussprüfungen heranzieht, so konnten im Schuljahr 2005/06 am Bundesgymnasium, Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium Bludenz 46 Schüler die Reifeprüfung positiv ablegen und an der BHAK & BHAS Bludenz 54 Reifeprüfungen beziehungsweise 29 Abschlussprüfungen verzeichnet werden. An der Fachschule für wirtschaftliche Berufe Bludenz konnten im selben Schuljahr 53 Personen die Reifeprüfung positiv ablegen und 49 Personen die Abschlussprüfung an der Fachschule beziehungsweise Hotelfachschule (vgl. Amt der Vorarlberger Landesregierung 2008b, S. 64, 70 & 79).

4.2.2. 1994 – der erste Schritt auf einer langen Reise

Nach der Pensionierung des ersten Schulleiters, der auch dem ursprünglichen Lehrkörper angehört hat, wurde die Vakanz durch einen interimistischen Schulleiter überbrückt (vgl. Interview 5, S. 5). Am 1. August 1994 wurde der jetzige Schulleiter mit der Führung der Schule betraut (vgl. Mitterlechner 1995, S. 3).

Der neue Schulleiter wurde zu einer Zeit bestellt, in der in Österreich die Schullandschaft davon geprägt war, dass nach der Phase der Ermöglichung von Schulentwicklung durch die Gewährung von Autonomie zu Beginn der neunziger Jahre, ein Übergang zur Schulmodernisierung in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre stattfand. Diese Zeit zeichnete sich auch dadurch aus, dass versucht wurde, die anfangs zugestandene Autonomie durch externe Evaluationen in geregelte Bahnen zu leiten (vgl. Altrichter 2006, S. 6 f.). Dementsprechend formulierte der neue Schulleiter damals seinen Auftrag:

„Ihr (der Herausforderung einer bildungspolitisch aktiven und autonomen Schule, MA) erfolgreich zu begegnen, macht einen Umdenkprozess notwendig, der sich am Perspektivenwechsel vom Gesichtspunkt „Ich und meine Klasse“ zur (gemeinsamen) Sichtweise „Wir und unsere Schule“ festmachen lässt. Darunter ist ein

Entwicklungsschritt von der Mikroebene (Unterricht und Didaktik) zur Makroebene (Personal und Organisation) zu verstehen.“ (Mitterlechner 1995, S. 3 f.)

Die Idee, dass in der Schule ein Umdenken von der Mikroebene hin zur organisationalen Mesoebene geschehen soll, ließ sich nach der Vorstellung des neu bestellten Schulleiters durch die Umsetzung eines partizipativen Führungsstils verwirklichen. Deshalb wurde an der Schule im Laufe der Zeit auch eine zweite Führungsebene installiert, die gemeinsam mit der offiziellen Schulleitung das Schulmanagement darstellt. Die zweite Führungsebene besteht aus dem Administrator, dem QMB (Qualitätsmanagementbeauftragter), und Koordinatoren für die Wirtschaftsfächer, für die allgemeinbildenden Fächer und für die IT (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 1).

Dem Schulmanagement kommt dabei insbesondere die Aufgabe zu, die einzelnen Akteure der Organisation zu vernetzen. Der Schulleiter formulierte dies folgendermaßen: „Eine Hauptaufgabe des Schulmanagements (und darunter verstehe ich nach wie vor nicht den Direktor als Einzelperson) liegt demnach darin, die Aufgabenbereiche der Mitglieder der Organisation Schule in einem systemischen Zusammenhang zu sehen, der vor allem durch den Wandel von einer verwalteten, d.h. fremdbestimmten, zu einer selbstbestimmten, aktiven Schule erforderlich wird, in der die Akteure (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, ...) genügend Zeit und Raum erhalten, um ihre Aufgaben selbständig und effizient zu erfüllen. Dieser Wandel steht insgesamt für den Wechsel von einer eher geschlossenen Sichtweise zu einem offeneren Verständnis von Entwicklung.“ (Mitterlechner 1995, S. 4)

Um diese Ziele verwirklichen zu können, entschied sich die damalige Schulleitung, den Freiraum, der für Schulentwicklung zur Verfügung gestellt wurde, zu nutzen und einen Qualitätsentwicklungsprozess zu initiieren, der auf den Säulen Engagement der Führung für umfassende Qualität und Einbindung möglichst vieler Mitarbeiter beruhen sollte (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 2). Die dritte Säule bildete das EFQM-Modell. Den Start des Qualitätsentwicklungsprozesses bildete die pädagogische Vollkonferenz, bei der sich das Lehrerkollegium nach einer intensiven Informations- und Vorbereitungsphase für das Total Quality Modell (= TQM) der European Foundation for Quality Management (= EFQM) entschied.

4.2.2.1. Das EFQM-Modell

Die Entscheidung, Qualitätsentwicklung und somit Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell zu betreiben, hatte nachhaltige Effekte auf die handelnden Akteure und die Ergebnisse des Prozesses, da diesem Modell konkrete Überlegungen zu Grunde liegen. Darum werden diese Grundüberlegungen und deren mögliche Auswirkungen an dieser Stelle kurz skizziert. Die EFQM „... war ursprünglich ein Zusammenschluss von 14 europäischen Konzernen, der ein eigenes Qualitätsmodell entwickelt hat, das im Fachjargon kurz E.F.Q.M.⁴⁶ genannt wird.“ (Engelhardt 2001, S. 22) Das Ziel der European Foundation of Quality Management war es, ein Modell zu entwickeln, welches ein branchenunabhängiges Verfahren zur Selbstbewertung von Unternehmen ermöglicht (vgl. Hildebrand 2002, S. 5). „Das EFQM-Modell für Excellence ist flexibel und kann für große und kleine Organisationen sowohl im öffentlichen als auch im privatwirtschaftlichen Bereich angewendet werden.“ (EFQM 2003, S. 4) Insgesamt liegen dem EFQM-Modell neun Kriterien zu Grunde, die einer kontinuierlichen Verbesserung unterzogen werden sollen (vgl. Engelhardt 2001, S. 23): Führung der Organisation, Mitarbeiterführung, Politik und Strategie der Organisation, Umgang mit Ressourcen, Prozesse, Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, Auswirkungen auf die Gesellschaft und Geschäft-Ergebnisse.

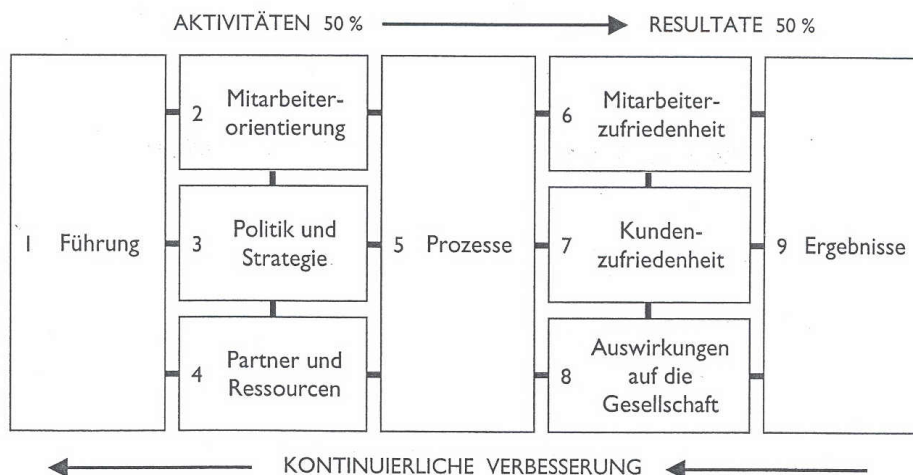


Abbildung 11: Die Bewertungskriterien nach dem EFQM-Modell

Quelle: Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 11

⁴⁶ In den diversen Veröffentlichungen, die sich mit dem EFQM – Modell auseinandersetzen, werden zwei Arten von Abkürzungen verwendet: E.F.Q.M. und EFQM. In dieser Arbeit wird, wenn es sich nicht um direkte Zitate handelt, auf die zweite zurückgegriffen, da es jene ist, welche die EFQM selbst verwendet (vgl. bspw. EFQM 2003).

„Die ersten fünf Kriterien zeigen die Aktivitäten, die dazu beitragen, hohe Leistungen und Qualität zu erzeugen (Enablers). Die weiteren vier Kriterien zeigen die Resultate (Results). Bei Kriterium eins – fünf ist nachzuweisen, was *getan* wird, bei den Kriterien sechs – neun ist nachzuweisen, wie die tatsächlichen *Ergebnisse* aussehen.“ (Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 12) Das Messen der Qualität mittels des EFQM-Modells ermöglicht es, aufzuzeigen, wie und ob vermeintliche Verbesserungen bei den Enablers auch zu Verbesserungen bei den Ergebnissen führen (vgl. Hildebrand 2002, S. 6).

Die Fragen, die sich in den fünf Befähiger-Kriterien stellen, sind folgende: (vgl. Hildebrand 2002, S. 5):

1. Führung: Die Frage dieses Kriteriums ist jene danach, inwieweit die Führungskräfte in Organisationen Visionen, Missionen, Werte und Ziele erarbeiten und vorleben.
2. Mitarbeiterorientierung: Wie setzt die Organisation das Wissen und das Potenzial der Mitarbeiter ein?
3. Politik und Strategie: Wie setzt die Organisation ihre Vision, ihre Mission und ihre Werte in eine an den Interessengruppen ausgerichtete Strategie um?
4. Partner und Ressourcen: Wie werden externe Partnerschaften und nicht-personelle interne Ressourcen zielführend genutzt?
5. Prozesse: Wie werden in der Organisation die Prozesse und die diese stützenden Strukturen konzipiert und umgesetzt?

In den vier Ergebnis-Kriterien stellen sich die folgenden Fragen (vgl. Hildebrand 2002, S. 5):

6. Mitarbeiterbezogene Ereignisse: Was erreicht die Organisation aus der Sicht der Mitarbeiter für diese?
7. Kundenbezogene Ereignisse: Was erreicht die Organisation aus der Sicht der Kunden für diese?
8. Gesellschaftsbezogene Ereignisse: Was erreicht die Organisation aus der Sicht der örtlichen, nationalen und „weltweiten“ Gesellschaft?

9. Schlüsselergebnisse: Was erreicht die Organisation in Bezug auf ihre geplanten Leistungen?

Diese neun Kriterien geben den groben Analyserahmen vor und werden wiederum, in 32 Teilkriterien untergliedert, die von eigens dafür trainierten und *hausinternen* Assessoren bewertet werden. Solche Teilkriterien sind bspw. (vgl. EFQM 2003, S. 13 f.):

- Teilkriterium 1a: Führungskräfte entwickeln die Vision, Mission, Werte und ethischen Grundsätze und sind Vorbilder für die Kultur der Excellence.
- Teilkriterium 2c: Politik und Strategie werden entwickelt, bewertet und aktualisiert.
- Teilkriterium 5e: Kundenbeziehungen werden gemanagt und vertieft.
- Teilkriterium 9b: Schlüsselleistungsindikatoren.

Als Kernstück des Modells kann die sogenannte RADAR-Logik verstanden werden. „Die Elemente von RADAR sind Results (Ergebnisse), Approach (Vorgehen), Deployment (Umsetzung), Assessment and Review (Bewertung und Überprüfung).“ (EFQM 2003, S. 5) Das EFQM-Modell erfordert eine förmliche strategische Orientierung, die in strategische Ziele übergeführt und daran anschließend operationalisiert wird. Daraus werden strategische Initiativen abgeleitet, die der Zielerreichung dienlich sein sollten (vgl. Hildebrand 2002, S. 5). „Empowerment (=Delegation von Veränderungsbefugnis) und eine multiprofessionelle Teamarbeit sind konstitutive Elemente einer jeden EFQM-Vision. Ohne diese wird es kaum zu kontinuierlichen Verbesserungen kommen. (Von subjektivem Nachteil mag es allerdings sein, dass man mit dem EFQM-Modell für Excellence ‚dicke Bretter‘ bohrt. Es erfordert von Beginn an richtige Veränderungen und stößt damit gegen allerlei etablierte Interessen.“ (Hildebrand 2002, S. 6) Das Ziel der Delegation der Veränderungsbefugnis an die Mitarbeiter soll die Erhöhung der Mitarbeiterzufriedenheit sein (vgl. Wittig 2002, S. 24).

Das Abbilden einer Schule mittels dieser neun Kriterien und das Ableiten von Qualitätskriterien bringt eine spezifische konzeptionelle, aber auch sprachliche Betrachtung der Schule mit sich, die somit auch in der BHAK & BHAS Bludenz

durchgeführt wurde. Die Idee bspw. Zufriedenheit bei Kunden zu messen, beinhaltet konzeptionell die Annahme, dass die Schule über Kunden verfügt bzw. führt sprachlich den Begriff der „Kunden“ in die Schulkultur ein. Ein anderes Beispiel dafür wäre die Erwartung, dass Führungskräfte eine Vision und Mission zu entwickeln haben (vgl. EFQM 2003, S. 13). Dies bringt die implizite Annahme mit sich, dass die Organisation über solche Elemente verfügen soll. Das Verwenden solcher sprachlicher Konzepte erfordert gewisse Kenntnisse im Umgang mit den dahinterliegenden theoretischen Annahmen. Posch/Altrichter (1997, S. 69) stellen fest: „Philosophie und Begriffe des Modells setzen ein gewisses Managementwissen voraus.“

Mit der Verwendung des EFQM-Modells greift man somit auf ein spezifisches Konzept zurück, welches für sich in Anspruch nimmt, Qualität umfassend zu messen (TQM), aber möglicherweise durch das umfassende Erfassen, Elemente, die es nicht berücksichtigt, von der Betrachtung ausschließt. So sind Fragen nach bspw. Klassenklima, Schulpartnerschaft, Außenbeziehungen, Personalentwicklung, wie sie andernorts gestellt werden (vgl. bspw. Schratz/Ilby/Radnitzky 2000, S. 10), ein Thema der Operationalisierung der Kriterien und somit m. E. höchstens implizit in den neun Kriterien abgebildet.

4.2.2.2. Die Übertragung des EFQM-Modells auf die Schule

Das Arbeiten nach dem EFQM-Modell hatte für die BHAK & BHAS Bludenz zu Folge, dass eine neue Sichtweise von Schule und deren Aufgaben entstanden ist. Die Schule versteht sich als hochwertiges Dienstleistungsunternehmen, welches mit Kunden und Lieferanten Beziehungen pflegt. Aufgabe der Leitung und der Mitarbeiter ist es unter anderem, den Markt zu beobachten, sich mit anderen Organisationen zu vergleichen und sich um wertschöpfende Partnerschaften mit den Interessenspartnern zu bemühen (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 5).

Ausgangspunkt stellt ein Self-Assessment-Dokument dar, welches eine schriftliche Grundlage für die daran anschließende Selbstbewertung darstellt. Dieses Dokument orientiert sich an den Vorgaben des EFQM-Modells. Daran anschließend werden sämtliche formulierten Kriterien von einem schulinternen Team einer Bewertung unterzogen (vgl. Posch/Altrichter 1997, S. 67). Auf diesen Ergebnissen

aufbauend werden Projekte initiiert, um mögliche Defizite zu verbessern und positive Bereiche noch weiter auszubauen. Die zwei Tabellen geben einen Überblick über einige Eckpunkte der Schulentwicklung, die von der BHAK & BHAS Bludenz in den vergangenen Jahren durchlaufen wurde, bzw. einige Projekte, die von der Schule durchgeführt wurden, um sich in den oben genannten Beurteilungskriterien zu entwickeln.

Die Qualitätsreise bis 2000	
<p>1995/96</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informations- und Vorbereitungsphase (Kooperation: Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Fachhochschule Dornbirn) • Beschluss der Vollkonferenz am 22.5.1996: Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell <p>1996/97</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung des Direktors und von 8 Lehrern (23 % des Lehrerkollegiums) zu schulinternen Assessoren nach EFQM • Self-Assessment nach dem EFQM-Modell (51 % des Lehrerkollegiums), Dokumentation „Evaluation und Qualitätsbeleg 96/97 der BHAK & BHAS Bludenz“ <p>1997/98</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung des Leitbildes: 58 % des Lehrerkollegiums • Design wesentlicher Prozesse <p>1998/99</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau der 2. Führungsebene, Ernennung eines QMB • 2 Trainingsworkshops des Koordinations-teams mit einem Trainer der AFQM • Self-Assessment und Bewerbung um den Industrial Quality Award • Mitglieder des Koordinationsteams schulen 8 Lehrer für die Leitung von Q-Projekten: Projekt- und Prozessmanagement, Erwartungen des Interessenspartner, Ergebnisorientierung • Q-Projekte: 70 % des Lehrerkollegiums Unterrichtsprojekt: Handbuch „Prozesse der BHAK & BHAS Bludenz nach ISO 9000“ • Erstellung des Corporate Design der Schule 	<p>1999/00</p> <ul style="list-style-type: none"> • I. Preis beim Industrial Quality Award • Ausbildungszweig TQM (Total Quality Management – Unterrichtssprache: Englisch) in der Handelsakademie • Initiierung von Benchmarking mit zwei Handelsakademien des Bundeslandes • Q-Projekte: 39 % des Lehrerkollegiums <p>2000/01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postgraduales Studium „Qualitätsmanagement – der Weg zu Business Excellence“ des Direktors und des QMB an der Donau-Universität Krems • Teilnahme des Direktors und des QMB an der Assessorenausbildung der AFQM • Schulinterne Lehrerfortbildung: Ausbildung von Multiplikatoren und Schulung des gesamten Lehrerkollegiums in kunden- und leitbildorientiertem Prozessmanagement • Einrichtung des Finanzgremiums mit Kostenstellenverantwortung • Einrichtung des PR-Teams • Einheitliche Prozessdokumentation und Datenstruktur • Q-Projekte: 89 % des Lehrerkollegiums • Gründung des Kuratoriums (in Kooperation mit der Wirtschaftskammer Vorarlberg) • Self-Assessment nach dem Modell der AFQM, Bewerbung um den AQA

Tabelle 8: Die Qualitätsreise der BHAK & BHAS Bludenz bis 2000

Quelle: Vonach/Mitterlechner 2001, S. XII

Beim Betrachten dieser Tabellen ist es erforderlich, prägende Veränderungen in der Bildungslandschaft in Österreich mitzudenken, die das Engagement der beteiligten Personen wesentlich beeinflussten. So kam es im Jahr 1998/99 zu Änderungen im Gehaltssystem der Lehrer, was unter anderem zur Folge hatte, dass Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers geringer bewertet wurden, als der herkömmliche Standardunterricht.

„Die aktuelle Bildungspolitik wird von vielen LehrerInnen wenig fördernd für die Schulqualität, aber auch nicht unterstützend für den zunehmend anspruchsvollen Lehrberuf erlebt. Da geht es nicht nur um den Verlust von Einkommen: Der Streik im Mai war ein Aufschrei von Menschen, denen zunehmend das Gefühl vermittelt wird, sich öffentlich dafür entschuldigen zu müssen, dass es sie gibt.“ (Vonach 2002, S. 3f.)

Ein engagiertes Kollegium investierte zahlreiche unbezahlte Stunden in die Schulentwicklung und in die damit einhergehenden Projekte. So umschreibt es der QMB im Jahresbericht des Schuljahres 1998/99 folgendermaßen:

„Ich finde es großartig, dass trotz des neuen Gehaltsgesetzes (das zusätzliches Engagement von LehrerInnen ja eher bestraft als fördert) unsere LehrerInnen in den letzten drei Jahren über 6000 Personenstunden (durchschnittlich fast 4 Wochen pro Person) in die Zukunft der Schule investiert haben. Das ergäbe einen Betrag von ATS 1.500.000 (ca. 110.000 Euro, MA), der an freiwilliger und unentgeltlicher Arbeit geleistet wurde.“ (Vonach 1999, S. 7)

Im Mai 2000 schrieb die Schulleitung im Rahmen eines Zwischenfazits zur Schulentwicklung: „Nach fünf Jahren Erfahrung sind wir überzeugt, mit der Entscheidung für das Modell der E.F.Q.M. bzw. A.F.Q.M. *das Richtige* getan zu haben. Natürlich sind wir noch weit davon entfernt, *alles richtig zu tun*. Wir sind uns bewusst, dass Qualität eine Reise und nicht eine Destination ist.“ (Egle/Mitterlechner/Vonach 2001, S. 1)

Die Qualitätsreise nach 2000	
<p>2001/02</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fünf Lehrergruppen definieren und vereinbaren Mindest-Standards für die betriebswirtschaftlichen Fächer und Englisch in der Handelsschule. • Die „Austrian Foundation for Quality Management“ hat die Schule als Benchmarking-Partner an das AMS Österreich empfohlen. • Die Schule wird zum dritten Mal nach AFQM assessiert und erreicht im AQA 2001 das beste Ergebnis bei den Nonprofit-Organisationen. <p>2002/03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inbetriebnahme des neuen Kommunikations- und Schulungsraums (BWZ 2). • Höchststand an Schülern seit Bestehen der Schule. In 19 Klassen (Vorjahr 17) wurden 491 (Vorjahr 449) Schüler unterrichtet. • Mit dem Handbuch für Klassenvorstände entsteht ein Leitfaden, der alle wichtigen Arbeiten im Jahresablauf strukturiert erläutert und konkrete Hilfestellungen bietet. • Das Handbuch für Unterrichtsprojekte legt Mindeststandards für Projekte und Präsentationen fest und bietet Richtlinien zur Beurteilung. Weiters werden organisatorische Fragen beantwortet. • Alle Lehrer verpflichten sich dazu, den Schülern zu Beginn des Schuljahrs die Beurteilungskriterien bekannt zu geben, sodass die Schüler jederzeit ihren Leistungsstand selbst berechnen können. 	<p>2003/04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines ersten Ansatzes einer Balanced Education Scorecard als Management-, Mess- und Informationssystem. • Eine pädagogische Konferenz steht unter dem Motto Verbindlichkeit. Ziel ist es, das Bewusstsein aller für die Verbindlichkeit interner Vereinbarungen zu schärfen. <p>2004/05</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Projekt COOL - Cooperatives Offenes Lernen - startet in der HAS. • Bereits zum vierten Mal stellt eine Projektgruppe der Schule das Siegerprojekt im Rahmen der BTV Marketing-Trophy. <p>2005/06⁴⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> • SWOT-Analyse mit Festlegung der Entwicklungsstrategien der Schule. Auf Basis der SWOT-Analyse Überprüfung des Schulleitbildes und Abstimmung desselben mit dem neu entwickelten Leitbild der kaufmännischen Schulen Österreichs. • Festlegung eines Steuerungs- und Entwicklungsprogramms (STEP) mit Jahreszielen sowie eines Jahresarbeitsprogramms. • In mehreren Sitzungen ermittelten die Fachkollegen „inhaltliche Standards“, also Kernstoffbereiche, die von allen Kollegen abzudecken sind. Weiters wurden Möglichkeiten für IT- und ÜFA-Bezüge in allen Fächern geprüft. • Um die Kooperation zwischen allen Fachgruppen (Sprachen, natur- und geisteswissenschaftliche Fächer, wirtschaftspädagogische Fächer) zu verstärken, wurde eine Struktur für die Fach-Arbeitsgemeinschaften (Fach-ARGes) erstellt.

Tabelle 9: Die Qualitätsreise der BHAK & BHAS Bludenz nach 2000

Quelle: http4; JB 2002; JB 2004; JB 2005; JB 2006

⁴⁷ Im Schuljahr 2005/06 startete die Qualitätsinitiative Berufsbildung. Unter anderem wurden die Schulen dazu verpflichtet, ein Schulprogramm zu entwickeln, welches auch die Erstellung eines Leitbildes beinhaltet, und sie mussten ein Steuerungs- und Entwicklungsprogramm festlegen, welches Jahresziele beinhaltet. Am Ende des Jahres sind die Schulen dazu verpflichtet, einen Management & Performance Bericht zu schreiben, der die Grundlage eines Gesprächs der Schulleitung mit der Schulaufsicht bildet. Daraus abgeleitet werden Schulziele für das kommende Schuljahr formuliert (vgl. Klima 2006, S. 8 f.).

Im Jahre 2006/07 kann die Schule also auf eine über 35jährige Geschichte zurückblicken und auf eine ca. zehnjährige Erfahrung in der Schulentwicklung (vgl. Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 5).

Die Reise geht weiter:

„Ich möchte es trotzdem noch sagen: Da wäre noch sehr viel zu tun. Wenn wir 60, zwischen 60 und 70 Prozent Realisierung (Erreichung der formulierten Ziele, MA) liegen, würde ich das einigermaßen realistisch einschätzen. Von den 100 Prozent sind wir noch weit weg. Aber die letzten – diese letzten 20, 30 Prozent – sind die schwierigsten – die zu erreichen.“ (Interview 19, S. 13)

Diese Entwicklung brachte für die diversen Stakeholder der Schule einige Änderungen mit sich. An die Stakeholder – insbesondere an die Lehrer – wurde von Seiten der Schulleitung die Erwartung herangetragen, sich über den Unterricht hinausgehend zu engagieren, Veränderungsbereitschaft zu zeigen und ein Umdenken von „Ich und meine Klasse“ zu „Wir und unsere Schule“ mitzutragen. Als Basis der Aktivitäten in der Schulentwicklung diene vor den gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen das EFQM-Modell.

Der Schulentwicklungsprozess und der Umgang mit Änderungen, die dieser brachte, sind Ausgangspunkt der folgenden Betrachtung. Die mit dem Schulentwicklungsprozess einhergehenden mikropolitischen Aktivitäten werden nun einer detaillierteren Analyse unterzogen.

4.3. Das Stakeholdermodell der Schule

Dieser Abschnitt geht der Frage nach, inwieweit das Stakeholdermodell auf die BHAK & BHAS Bludenz übertragen werden kann bzw. welche Stakeholder die Schule hat und für sich definiert. Eine erste Annäherung an die Schule über die Gesetzestexte bringt das Ergebnis, dass bereits in diesem gewisse Gruppen vorgesehen sind. Das Gesetz definiert die Rechte und Pflichten von verschiedenen direkt betroffenen Gruppen der Organisation Schule und gibt die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisation vor (vgl. SchUG 1974). Schulen stehen unter staatlicher Aufsicht, weshalb den gesetzlichen Regelungen besondere Bedeutung zukommt.

Die legitime Ordnung in einer Organisation wird auch maßgeblich von gesetzlichen Regelungen geprägt, weshalb diesen in den folgenden Ausführungen besonderes Augenmerk gegeben wird. Ferner sieht die Erfassung von Qualität mittels der neun Kriterien des EFQM-Modells vor, dass die Stakeholder einer Organisation in die Analyse miteinbezogen werden, da sowohl die Auswirkungen der Organisation auf die Gesellschaft, die Zufriedenheit der Mitarbeiter, wie auch die Kundenzufriedenheit bewusst gemessen werden sollen. Diese Bereiche finden sich auch in den Bewertungskriterien wieder. In den Kriterien sechs und sieben wird die Zufriedenheit der Mitarbeiter und der diversen Zielgruppen gemessen und im Kriterium acht die Auswirkungen der Organisation auf die Gesellschaft erfasst (vgl. Egle/Vonach/Mitterlechner 2000, S. 12).

Für eine Organisation, wie eine Schule, sind viele Gruppen denkbar, die von dieser betroffen sind. Meyer (vgl. 2001a, S. 16) spricht hier von Statusgruppen und schlägt die folgenden vor:

- Menschen, die in der Schule ihren Arbeitsplatz haben (bspw. Lehrer),
- nichtunterrichtendes Personal (bspw. Verwaltung),
- direkt beteiligte bzw. betroffene Menschen (bspw. Eltern),
- Menschen, die in das Schulleben eingebunden werden (bspw. Sozialpädagogen),
- Personen, die Schulen beaufsichtigen, beraten oder erforschen (bspw. Inspektoren, Schulentwickler),

- Menschen, welche die Schule unterstützen, um den Betrieb aufrecht zu erhalten (bspw. Handwerker),
- Menschen, die Schule dazu benutzen, um ihre eigenen Anliegen einem breiteren Publikum näher zu bringen (bspw. Vereinsmitglieder, Schulbuchverlage).

Es sind allerdings auch noch andere Statusgruppen denkbar, die von der Schule betroffen sind, wie bspw.:

- Menschen, die an einer Kooperation mit Schulen interessiert sind (bspw. Vertreter von regionalen Unternehmen).

Aus der Perspektive des Managements der Beziehungen zu den Stakeholdern ist es für eine Organisation notwendig zu identifizieren, wer die Stakeholder der Organisation sind bzw. sein könnten, da, wie weiter oben erwähnt, die diversen Erwartungen der Stakeholder eruiert werden sollen. Deshalb bringt es das Stakeholdermodell mit sich, dass in diesem versucht wird, die Statusgruppen in Gruppen einzuteilen, die abhängig von ihren Interessen gebündelt werden. Ein Ansatz, mögliche Stakeholder zu identifizieren, gliedert diese in drei Kategorien (vgl. Graf 1995, S. 37 ff.):

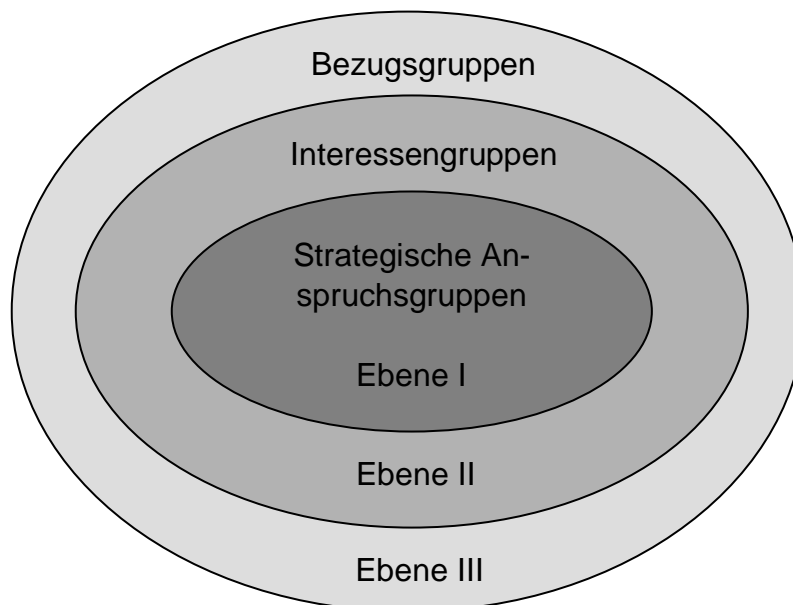


Abbildung 12: Die drei Ebenen der Stakeholderanalyse

Quelle: vgl. Graf 1995, S. 37

Ausgehend von der direkten und indirekten Betroffenheit und der Chance, auf eine Organisation direkt einzuwirken (strategische Anspruchsgruppen), spannt sich der Bogen bis zu den Gruppen, die von einer Organisation im geringsten Fall indirekt betroffen sind – den Bezugsgruppen. Die Betonung der Relevanz bringt zum Ausdruck, dass je nach Gruppe divergierende Interessen auftreten und diese nicht alle in demselben Ausmaß in die institutionelle Entwicklung eingebunden werden können.

Dies gilt insbesondere dann, wenn die Interessen diametral verlaufen. Es ist auch denkbar, dass eine Gruppe wiederum eine größere Wirkungsmacht zur Interessensverfolgung hat, wie eine andere, und dieser deshalb erhöhtes Augenmerk von Seiten der Schulleitung geschenkt wird. Ein Beispiel dafür stellt der Gesetzgeber dar. Dieser hat bspw. jederzeit die Möglichkeit, Schulgesetze zu ändern, Verordnungen zu erlassen und somit direkt auf eine Einzelschule einzuwirken.

In der Folge wird der Versuch unternommen, ein spezifisches Stakeholdermodell und die Interessen, die diese an der BHAK & BHAS Bludenz haben, zu entwerfen. Zu diesem Zweck werden diese in Bezugsgruppen, Interessengruppen und strategische Anspruchsgruppen ausdifferenziert. Diese Analyse ist für die Frage nach der Stakeholderpartizipation und dem Umgang mit Stakeholdern im Qualitätsentwicklungsprozess erforderlich.

4.3.1. Bezugsgruppen

Zu den Bezugsgruppen zählen nach diesem Modell alle Stakeholder, die von der Tätigkeit der Organisation sowohl in der Gegenwart, als auch in der Zukunft mittel- oder unmittelbar betroffen sein können. Zu den unmittelbaren Tätigkeiten der Schule zählt der Unterricht, der dann auch entsprechende Wirkungen zeigt. Auf der Ebene der Organisationseinheit Einzelschule – Mesoebene – zeigen strategische Entscheidungen, wie das Einrichten eines Ausbildungsschwerpunktes, Auswirkungen auf die Umgebung der Organisation. Es ist unabdingbar, hier die Bedürfnisse der Unternehmen der Region bei der Entscheidung zumindest mitzubedenken.

Eine Schule, die sich in ihrem Ausbildungsangebot an den Bedürfnissen der Region vorbei entwickelt, wird mittelfristig keine Schüler mehr haben, welche die Ausbildung nachfragen. So macht es einen Unterschied, ob sich eine Handelsakademie im ländlichen, von Klein- und Mittelbetrieben geprägten Raum befindet, wie die untersuchte Schule, oder ob diese sich in einer größeren Stadt befindet. Letztlich ist das Angebot eines Ausbildungsschwerpunktes auch eine Frage der Employability der Absolventen einer Schule.

„Unser Hauptinteresse ist, dass wir eigentlich eine Ausbildungsstätte in der Nähe haben, die uns bei der Rekrutierung von guten, jungen, neuen Mitarbeitern wertvolle Dienste leisten kann. Vor allem was die Ausbildungsinhalte betrifft. Das ist unser Hauptinteresse.“ (Interview 20, S. 6)

Schon allein durch ihren Standort hat die Schule auf die nähere und auch weitere Umgebung ebenfalls Einfluss. Die Schule bringt bspw. Arbeitsplätze, Wirtschaftsleistung, aber auch Prestige für die Gemeinde oder sogar für eine ganze Region. Die Schüler sind auf die öffentlichen Verkehrsmittel angewiesen, um zur Schule zu kommen, kaufen ihre Verpflegung und ihre Schulartikel bei den Geschäften in der Umgebung, diverse Lieferanten und Techniker bekommen von der Schule Aufträge. Der Ruf einer Schule hat auch Auswirkungen auf den Ruf der Personen, die diese besuchen bzw. in dieser arbeiten, wie dies in der folgenden Aussage zum Ausdruck kommt:

„... man kennt ja den Lehrer, der da unterrichtet. Vor allem wenn man in Bludenz wohnt. Es ist einfach feiner, wenn jetzt diese Schule ein gutes Image hat, dann ist man auch angesehener, als wie, wenn jetzt das die letzte der letzten Schulen ist, und ich arbeite da. Das ist jetzt einfach für mich. Das Image der Schule überträgt sich ja dann auch auf mich.“ (Interview 1, S. 4 f.)

4.3.2. Interessengruppen

Unter den Interessengruppen werden alle Stakeholder zusammengefasst, die jederzeit die Möglichkeit besitzen, sowohl direkt als auch indirekt auf die Schule Einfluss auszuüben. Beispiele für solche Stakeholder sind gesellschaftliche Interessensvertretungen, Verbände oder auch Regierungsstellen:

„Die Wirtschaftskammer ist für uns ein Partner, mit dem wir kommunizieren und die Industriellenvereinigung ist ein Partner, mit dem wir kommunizieren und gemeinsame Veranstaltungen machen ...“ (Interview 19, S. 6)

Aber auch die direkten oder indirekt vorgesetzten Stellen stehen im ständigen Kontakt zur Schule:

„Weiters geht es dann natürlich in Richtung Eigentümer – Eigentümer im weitesten Sinne. Wir müssen die Interessen des Gesetzgebers stark berücksichtigen. Gesetze, Verordnungen, Erlässe. Also jetzt von ministerieller Seite und gesetzlicher Seite. Zwischenstufe unserer Ansprechpartner ist natürlich der Landesschulrat, als mittelbare Verwaltung. Das sind die gesamten Verwaltungen, die gesamte Verwaltungsbehörde im Land: Landesschulrat und direkte Gesprächspartner, angefangen vom Präsidenten oder geschäftsführenden Präsidenten des Landesschulrates über Landesschulratsdirektorium bis zum Inspektor.“ (Interview 19, S. 4 f.)

Die Interessengruppen sind für die untersuchte Schule besonders wichtig, da diese in erheblichem Maß auch auf den Qualitätsentwicklungsprozess Einfluss nehmen können. Die BHAK & BHAS Bludenz wählte einen für eine Schule innovativen Weg, um Qualitätsentwicklung zu betreiben, weshalb insbesondere der Kontakt und die Berichterstattung an die vorgesetzten Stellen von besonderer Bedeutung sind. Die direkten Vorgesetzten können diverse Projekte untersagen und andere Partner, wie die Wirtschaftskammer oder Industriellenvereinigung, sind bspw. für finanzielle Zuschüsse in Form von Spendengeldern interessant.

4.3.3. Strategische Anspruchsgruppen

Zu den strategischen Anspruchsgruppen zählen in diesem Modell alle Gruppierungen, die gegenwärtig in einem direkten interaktiven Bezug zur Schule stehen. Das Schulgesetz nennt explizit Personengruppen, die von dieser betroffen sind. Dies sind die Schulleiter, Lehrer, Schüler und die Erziehungsberechtigten (vgl. SchUG 1974).⁴⁸ Strategische Anspruchsgruppen stellen Handlungseinheiten dar,

⁴⁸ Das Gesetz trennt nur an ausgesuchten Stellen in die verschiedenen Schulformen, weshalb die allgemeinen Ausführungen grundsätzlich für Schulen generell gelten. Schulspezifische Regelungen werden im Rahmen des Textes als solche kenntlich gemacht. In den folgenden Ausführungen werde ich mich bei grundlegenden strukturellen Entscheidungen – wie die Einführung von Mitbestimmungsgremien – auf die Originalgesetze beziehen. Alle anderen Ausführungen beziehen sich auf aktuellere und novellierte Gesetze, die teilweise auch sprachliche, aber nicht inhaltliche Änderungen mit sich brachten.

die durch ihre Interaktion mit der Organisation versuchen, ihre eigenen Ziele zu verfolgen. Aus diesen Gründen ist es erforderlich, dass diese auch in direkter Interaktion mit der Schule stehen bzw. diese Interaktion bewusst suchen.

In der Folge werden die zentralsten strategischen Anspruchsgruppen der Schule einer detaillierteren Analyse unterzogen. Dabei werden die Kunden und die Mitarbeiter ins Zentrum der Betrachtung gerückt.

4.3.3.1. Kunden

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zählen in der Schule zur Gruppe der direkt betroffenen Menschen, die auch institutionell verfasst sind und eine institutionelle Vertretung haben. Aus der Perspektive der Schulleitung zählen Eltern zu den indirekten Kunden. Auch die Schüler zählen zu dieser institutionell verankerten Gruppe und werden von der Schule als direkte Kunden betrachtet. Des Weiteren zählt die Schule „... die Berufswelt, weiterführende Bildungseinrichtungen, unsere AbsolventInnen und die Gesellschaft der Region als Ganzes“ (Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 7) zu den indirekten Kunden.

4.3.3.1.1. Erziehungsberechtigte

Formell haben die Erziehungsberechtigten gegenüber der Schule sowohl Rechte als auch Pflichten, wobei in einem ersten Schritt geklärt werden soll, was der Gesetzgeber unter Erziehungsberechtigten versteht, da diese nicht immer zwangsläufig die Eltern sein müssen.⁴⁹ „Unter den Erziehungsberechtigten ... sind die Personen zu verstehen, denen im Einzelfall nach bürgerlichem Recht das Erziehungsrecht zusteht.“ (SchUG 1986, § 60) Erziehungsberechtigte können somit z. B. Großeltern, Geschwister, Adoptiveltern oder der Amtsvormund sein (vgl. Juranek 2005, S. 102).

⁴⁹ Das Reichsvolksschulgesetz sah bspw. vor, dass neben den Eltern oder deren Stellvertretern, auch die Inhaber von Fabriken oder Gewerbebetrieben, bei denen schulpflichtige Kinder beschäftigt waren, die Verantwortung für den regelmäßigen Schulbesuch zu tragen haben (vgl. RGBI 1869, § 24).

Die wesentlichen Pflichten der Eltern bestehen darin, dass sie (vgl. SchUG 1986, § 61):

- die Amtsführung der Schule unterstützen,
- die Schüler mit den erforderlichen Unterrichtsmitteln ausstatten,
- auf die gewissenhafte Erfüllung der sich aus dem Schulbesuch ergebenden Pflichten achten,
- sowie zur Förderung der Schulgemeinschaft beitragen.

Die Rechte der Eltern werden von deren Klassenelternvertretern bzw. deren Vertreter im Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) (siehe unten) wahrgenommen und beziehen sich auf die folgenden Bereiche (vgl. SchUG 1986, § 61):

- das Recht angehört zu werden,
- das Recht Informationen zu erhalten, die sich auf alle Angelegenheiten der Schüler und Eltern allgemein beziehen,
- das Recht Stellungnahmen und Vorschläge abzugeben,
- das Recht an Lehrerkonferenzen teilzunehmen (ausgenommen sind Beratungen über die Leistungsbeurteilung, Angelegenheiten, bei denen es um das Aufsteigen bzw. Wiederholen von Schulstufen geht, Beratungen über die Einstufung in Leistungsgruppen, Beratungen über die Umstufung in andere Leistungsgruppen, Beratungen über dienstrechtliche Angelegenheiten und die Wahl der Lehrervertreter),
- das Recht zur Stellungnahme bei der Wahl von Unterrichtsmitteln.

Für Elternvertreter sah das SchUG 1986 (!) zum ersten Mal dezidiert Mitbestimmungsrechte vor, die sich auf die Mitbestimmung bei der Beschlussfassung einer „Androhung auf Ausschluss“ eines Schülers und auf die Mitentscheidung beim Antrag eines Ausschlusses eines Schülers beziehen (vgl. SchUG 1986, § 61). Später kam noch das Recht auf Mitbestimmung bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln hinzu (vgl. BGBl 2006). Neben den formellen Rechten und Pflichten, die das Gesetz vorsieht, haben Eltern an der Organisation Schule auch spezifische Interessen, die über das Gesetz hinausgehen. Insbesondere diese spezifischen Interessen sind der Grund, weshalb sie zu den Stakeholdern zu zählen

sind. Die Frage, die man hier stellen könnte, wäre folgende: Wenn Eltern vom Gesetz nicht explizit als Stakeholder verfasst werden, weshalb könnte dann die Schule daran interessiert sein, diese als Stakeholder zu sehen?

Eltern tragen in erster Linie die Verantwortung für die Erziehung der eigenen Kinder. Die unterrichtenden Lehrer übernehmen zumindest temporär diese Aufgabe für die Eltern, weshalb deren Vertrauen in die Schule auch gestärkt werden soll (vgl. Buhse 2006, S. 197). Die damit einhergehenden Interessen der Eltern an der Schule sind vielfältiger Natur, lassen sich zusammengefasst mit folgendem Statement wiedergeben:

„Dass mein Sohn eine gute Ausbildung erhält.“ (Interview 4, S. 5)

Interessant erscheint in diesem Kontext das Interesse, welches Elternvertreter an der Schule haben. Dieses Interesse geht über die Ausbildungswünsche für die Kinder hinaus:

„Ich würde sagen, die Sicherung des Fortbestandes dieser Schule. Die Erhaltung des Rufes der Schule. Ja, das wäre es eigentlich im Großen und Ganzen. Sonst, persönliche Interessen habe ich keine.“ (Interview 9, S. 6)

Die Frage der Interessen der Eltern ist für die Schule durchaus von besonderer Bedeutung. In erster Linie scheinen die Eltern an einer guten Ausbildung für die Kinder interessiert zu sein, und in zweiter Linie scheinen diese, insbesondere die Elternvertreter, auch ein Interesse an einem längerfristigen Bestehen der Schule zu haben. Aus der mikropolitischen Perspektive erscheint die Frage nach der guten Ausbildung der Kinder von besonderem Interesse zu sein.

4.3.3.1.2. Schüler

Schüler sind eine sehr zentrale Gruppe in der Schule, und es gibt unterschiedliche Meinungen, zu welcher Gruppe Schüler gezählt werden können. Die BHAK & BHAS Bludenz selbst zählt Schüler zu den Kunden (vgl. Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 6). Dies ist eine zentrale Entscheidung. Entgegen der Vorstellung von Meyer, der diese der Gruppe zurechnet, die in der

Schule ihren Arbeitsplatz haben (vgl. Meyer 2001a, S. 16), ist ein Kunde konsumierend und nicht mitproduzierend tätig. Diese Betrachtungsweise bringt ein spezifisches Organisationsbild der Schule und entsprechende mikropolitische Aktivitäten mit sich. Ein Konsument agiert in einer Organisation und den anderen Akteuren gegenüber anders, wie ein Mitarbeiter oder Mitproduzent handeln würde. Ein Konsument wird von den Mitarbeitern auch anders behandelt werden, was somit für die Schüler in besonderem Maße gilt.

Schüler organisierten sich in Österreich erstmals in den 1950er Jahren und gründeten 1953 den „Österreichischen Bundesjugendring“. Diese Organisation versuchte in der Folge, die Interessen der Jugend in die Schulpolitik einzubringen. Dies war allerdings schwierig, da sich zu dieser Zeit verschiedene, einander ablösende jugendliche Subkulturen etablierten, die es verstanden, unterschiedlichste Wertvorstellungen und Interessen an die Öffentlichkeit zu tragen und somit auch auf die Schule Einfluss zu nehmen (vgl. Engelbrecht 1988, S. 387). Die Forderung der Schülermitverwaltung wurde nach dem Ende des zweiten Weltkrieges zwar als Voraussetzung für die Demokratisierung der Schule betrachtet und somit immer wieder eingefordert, aber „... in der Schulwirklichkeit war sie nicht zu finden“ (Schnell 1993, S. 264), da es der Jugend unter anderem nicht gelang, mit einer Stimme zu sprechen.

Die Zeit der Pariser Studentenunruhen im Mai 1968 war dann letztlich auch in Österreich der Ursprung der Durchsetzung der Forderungen nach Mitbestimmung und Mitwirkung der Schüler in Schulen (vgl. Schnell 1993, S. 208).⁵⁰ In diesem Zeitraum wurden diese Rechte gesetzlich verankert. „Mit der Liberalisierung und Demokratisierung der Gesellschaft wurden die Forderungen nach Mitsprache und Mitbestimmung auch in die Schulstube getragen.“ (Schnell 1993, S. 95)

Die Schülermitverwaltung wurde vom Gesetzgeber im Jahre 1974 eingeführt. In diesem Jahr wurde vom Nationalrat das erste Schulunterrichtsgesetz verabschiedet. Dieses Gesetz regelt die innere Ordnung der Schule, welche die Grundlage

⁵⁰ Dies gilt im Übrigen auch für die Mitbestimmung an den Hochschulen. Die Sicherung der Mitbestimmungsrechte für Studenten erfolgte im Rahmen des Universitätsorganisationsgesetzes von 1975, wobei dieses mittlerweile außer Kraft getreten ist.

für das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten ist. Diese innere Ordnung bezieht sich auf die gesamte Schullaufbahn eines Schülers vom Eintritt bis zu seinem Austritt (vgl. Juranek 2005, S. 37). In diesem Gesetz, welches im § 58 die Einrichtung der Schülermitverwaltung vorsieht und im § 64 die Einrichtung des Schulgemeinschaftsausschusses, wurde zum ersten Mal die Schülermitverwaltung gesetzlich verankert (vgl. SchUG 1974). Im Rahmen der Schülermitverwaltung haben die Schüler das Recht, ihre Interessen zu vertreten, wobei sie sich „... bei dieser Tätigkeit von der Aufgabe der österreichischen Schule ...“ (SchUG 1974, § 58) leiten lassen müssen.

Rechte und Pflichten der Schüler

Neben Rechten haben die Schüler auch Pflichten, die schon das Gesetz von 1974 vorsieht. Diese Pflichten wurden bei der Novelle des Gesetzes im Jahre 1986 in der Formulierung angepasst und beinhalten seither im Wesentlichen, dass die Schüler „... an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule ... mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit zu fördern“ (SchUG 1986, § 43) haben.

Vertretung der Rechte

Die Wahrnehmung der Rechte ist neben den Individualrechten, die jedem Schüler zustehen, den jeweilig gewählten Klassensprechern zu gewähren. Auf Ebene des Individuums hat jeder Schüler „... das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit ... an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen.“ (SchUG 1986, § 57a)

In Schulen mit Jahrgangseinteilung werden die Rechte vom so genannten Jahrgangssprechern vertreten, solche Schulen, die Fachabteilungen eingerichtet haben, müssen Abteilungssprecher wählen, und in Berufsschulen werden Tagessprecher gewählt, welche die Rechte wahrnehmen (vgl. Juranek 2005, S. 99). Weiters ist in den allgemeinbildenden Pflichtschulen und der Unterstufe der allge-

meinbildenden höheren Schulen ein Vertreter der Klassensprecher zu wählen (vgl. Juranek 2005, S. 99). Darüber hinaus ist ein Schulsprecher zu wählen, der an allgemeinbildenden höheren Schulen jedoch nur ein Schüler der Oberstufe sein darf. Es sind auch Vertreter des Schulsprechers zu wählen (vgl. SchUG 1986, § 59a). Diese Wahl findet an der BHAK & BHAS Bludenz regelmäßig zu Beginn des Schuljahres statt.

Diese Mitwirkungsrechte beinhalten (vgl. SchUG 1974, § 58):

- das Recht angehört zu werden,
- das Recht Informationen zu erhalten,
- das Recht Vorschläge und Stellungnahmen abzugeben,
- das Recht an Lehrerkonferenzen teilzunehmen (ausgenommen sind Beratungen über die Leistungsbeurteilung und Beratungen über die Gestaltung des Zeugnisses),
- das Recht bei der Gestaltung des Unterrichtes im Rahmen des Lehrplanes mit zu wirken,
- das Recht auf die Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel.

Dezidiert sieht dieses Gesetz zum ersten Mal Mitbestimmungsrechte für Schüler vor, die sich auf die folgenden Punkte beziehen (vgl. SchUG 1974, § 58):

- das Recht beim Erstellen der Hausordnung mit zu entscheiden,
- das Recht bei der Anwendung von Erziehungsmitteln mit zu entscheiden,
- das Recht auf Mitentscheidung beim Ausschluss eines Schülers.

Die Teilnahme an den Lehrerkonferenzen und die Mitbestimmungsrechte stehen den Schülern allerdings erst ab der neunten Schulstufe zu (vgl. Juranek 2005, S. 99).

Neben der Wahrnehmung der formellen Rechte, die in der Schule von den gewählten Vertretern übernommen wird, gibt es bei den einzelnen Schülern geradezu pluralistische Interessen und Vorstellungen von der Schule. Zu unterscheiden ist hier sicherlich zwischen Fragen der Alltagsinteressen und der Interessen an der

Schule generell. Im Alltag gibt es die unterschiedlichsten und auch kurzfristig artikulierten Interessen. So kann dies bspw. eine Frage nach einem schulfreien Tag sein oder nach der Anzahl von Prüfungen, Schularbeiten oder der Menge an Hausübungen.

„Zum Beispiel: Wir wollten jetzt, dass der Faschingsdienstag, dass wir da frei bekommen. Und ja, dann sind wir halt zum Schulsprecher gegangen, fragen, ob sie vielleicht irgendetwas einberufen könnten.“ (Interview 15, S. 8)

Darüber hinaus gibt es aber auch ein Interesse an der Schule generell, welches das Grundinteresse aller Schüler sein dürfte. Dies ist, ähnlich dem Grundinteresse der Eltern, die Frage nach einer guten Ausbildung. Dieses Grundinteresse zieht sich durch die Aussagen der Schüler auch durch:

„In erster Linie die Matura. Eigentlich so viel wie möglich lernen und jetzt nicht, dass ich nur irgendwie gerade noch durchkomme. Sondern eigentlich das Bestmögliche daraus mache, also daraus lernen.“ (Interview 13, S. 4)

„Also wichtig ist mir auf jeden Fall, was mich interessiert, ist ... der ganze Wirtschaftsunterricht. BWL, PMA (Projektmanagement, MA), die ganzen Sachen.“ (Interview 14, S. 3)

„Ich finde es für mich sehr wichtig, weil je mehr Sachen ich mache, desto mehr hebe ich mich von den anderen ab. Desto besser kann ich mich auf das Berufsleben vorbereiten. Für mich ist es einfach von großer Wichtigkeit.“ (Interview 17, S. 2)

Auch für die Schüler steht über den Alltagsinteressen der Wunsch nach einer soliden Ausbildung. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Schüler freiwillig die Schule besuchen, sollte dies eigentlich nicht verwundern, wenngleich diese Freiwilligkeit eingeschränkt zu betrachten ist.

Die Schüler der ersten Klassen absolvieren ihr letztes Pflichtschuljahr und in manchen Fällen kann es durchaus vorkommen, dass die Schüler mangels Alternativen oder auf Grund des Wunsches der Eltern die Schule absolvieren. Ein Elternteil antwortete auf die Frage, wer die Schule besuche, folgendermaßen:

„Jugendliche mit kaufmännischem Interesse eigentlich. Natürlich auch Jugendliche, die gar nicht wissen wohin. Natürlich bietet sich das an, als neuntes Schuljahr ... und dann mitunter nach einem Jahr der Ausstieg wieder. Aber eigentlich schon Jugendliche mit kaufmännischem Interesse.“ (Interview 10, S. 2)

Diese Einschätzung bestätigt sich aber auch aus der Perspektive der Lehrer, wie das folgende Zitat eines Lehrers zum Ausdruck bringt:

„Es gibt natürlich immer viele: Weil es die Mutter gesagt hat. Beziehungsweise: Das weiß ich selber nicht so genau. Auch diese Antworten kommen. Also wenn man gerade am Anfang von der ersten, zweiten HAK die Schüler fragt. Ja, das sind eigentlich die Argumente, die man hört. Was dann auch noch zieht oder was auch Argumente sind: Mein Bruder war auch schon da. Oder ich habe eine Freundin, die ist da an der Schule“ (Interview 21, S. 6)

4.3.3.1.3. Weiterführende Bildungseinrichtungen

Die Absolventen der Schule erlernen nicht ausschließlich einen Beruf, sondern erwerben auch die Hochschulreife, weshalb auch weiterführende Bildungseinrichtungen zu den strategischen Anspruchsgruppen zählen:

„Und auf der anderen Seite, auf der Abgangsseite hätten wir auch die Universitäten und Fachhochschulen. Also die weiterführenden Bildungsinstitutionen.“ (Interview 19, S. 7)

Die Kontakte zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen sind sehr unterschiedlich ausgeprägt, jedoch in keiner Weise systematisiert oder institutionalisiert. Diese Kontakte kommen entweder zufällig zu Stande oder beruhen auf Bekanntschaften, die bspw. aus der Studienzeit der Lehrer resultieren.

„Dass das Ganze (der Kontakt, MA) ein wenig institutionalisiert wäre. Dass man sich sozusagen in festgeschriebenen Kreisläufen entsprechend informiert, gegenseitig informiert, sprich, dass wir tatsächlich Informationen bekommen, die wir wiederum für unsere Führungsarbeit entsprechend auswerten bzw. ausnützen können. Leider nur in anekdotischer Form bisher, das heißt, man hat Kontakte zu ehemaligen Professoren oder ehemaligen Studienkollegen, die an der Uni geblieben sind. Also es ist eher auf informeller Basis, leider.“ (Interview 5, S. 3 f.)

„Vielleicht ist das ein Punkt, wo ich sage, von da her ist eigentlich wenig deklariertes Interesse. Wir haben dort an den Schnittstellen wahrscheinlich zu wenig nutzbringende Kontakte, also zu weiterführenden Bildungseinrichtungen.“ (Interview 19, S. 7)

Die Frage nach den Interessen der weiterführenden Bildungseinrichtungen ist wiederum mit der Ausbildung der Absolventen verbunden. Doch auch die Schule selbst hat Interesse, mit diesen Institutionen zu kooperieren, um bspw. Ausbildungsinhalte anzubieten, die an den weiterführenden Einrichtungen angerechnet werden könnten.

„(Kontakt, MA) gibt es ... jetzt vermehrt mit Fachhochschulen, weil da einzelne Fachhochschulen schon Interesse daran haben, was auch in unserem Interesse dann wieder wäre, die Absolventen mit entsprechenden Anrechnungen dort unter zu bringen. Und was natürlich die Reifeprüfung und Diplomprüfung bei uns auch wieder attraktiver macht. ... Wir haben bisher eher Interesse von den Fachhochschulen, von den Universitäten eigentlich nicht.“ (Interview 19, S. 7)

Zusammenarbeit mit weiterführenden Bildungseinrichtungen wird für berufsbildende höhere Schulen von zunehmender Bedeutung und somit auch für die BHAK & BHAS Bludenz. Das ist insbesondere auch vor dem Hintergrund der Anrechenbarkeit von bereits in der Handelsakademie erworbenen Kenntnissen auf das Studium an einer Fachhochschule oder Universität interessant. An einer „Höheren Technischen Lehranstalt“ (HTL) in Innsbruck wird bspw. damit geworben, einen Abschluss an einer Fachhochschule, der normalerweise mehr Zeit in Anspruch nimmt, in zwei Jahren zu bekommen.



Abbildung 13: Werbeplakat am Gebäude einer HTL in Innsbruck

Quelle: Foto von David Lederbauer, 14.08.08

Die Vernetzung von berufsbildenden Schulen mit den weiterführenden Bildungseinrichtungen dient letzten Endes auch dazu, der eigenen Schule ein Profil zu geben und mit diesem auch entsprechend Werbung zu machen, um mehr Schüler in die ersten Klassen zu bekommen.⁵¹ Dies ist Ausdruck der zunehmenden Stakeholderorientierung, sowohl hinsichtlich der Schüler als auch hinsichtlich der weiterführenden Bildungseinrichtungen. Schulen treten in Konkurrenz zu anderen Schulen.

Dieser Konkurrenzkampf wird sich nicht nur auf die berufsbildenden Schulen auswirken, sondern letzten Endes hat dies auch Konsequenz, für die weiterführenden Bildungseinrichtungen, da von der Anzahl der Studierenden auch Budgetzahlen und somit finanzielle Mittel abhängig sind.

4.3.3.1.4. Berufswelt

Zur Berufswelt zählen alle Institutionen und Organisationen, die den Absolventen Arbeitsplätze bieten können. Dazu können neben den klassischen Unternehmen auch Gemeinden, Behörden, Gerichte, Ämter, usw. gerechnet werden. Entscheidend ist die Frage nach den Qualifikationen, welche die Absolventen mitbringen, und den diversen Anforderungsprofilen, die von der Berufswelt an die Schule herangetragen werden.

Die in der Schule handelnden Akteure müssen überlegen, inwieweit diese Anforderungen in der Ausbildung berücksichtigt werden. Unterschieden werden muss hier einerseits in Institutionen, welche mit der Schule in direkte Interaktion eintreten und somit versuchen, ihre Interessen zu vertreten, womit sie zu den strategischen Anspruchsgruppen zählen, andererseits in jene, die zwar von der Schule betroffen sind, aber ihre Interessen nicht artikulieren und somit den Bezugsgruppen zuzurechnen sind.

⁵¹ Diese Vernetzungen bleiben an dieser Stelle bewusst unkommentiert, da es nicht Teil dieser Arbeit ist, die bildungspolitischen Dimensionen solcher Aktivitäten und die damit einhergehenden Konsequenzen zu diskutieren. Dieses Thema wäre aber ein Anlass in diesem Bereich weiter zu arbeiten.

„Sponsoren rekrutieren sich auch auf der Abnehmerseite. Interessenspartner sind natürlich auch die potenziellen Arbeitgeber und die potenziellen Arbeitgeber sind eben zum Teil auch Sponsoren, die wiederum eine starke Unterstützung für die Schule darstellen, weil die Budgets ..., immer knapp sind und daher finanzielle Mittel willkommen sind.“ (Interview 19, S. 4)

Unternehmen sind an der Schule auch in Form eines Kuratoriums organisiert. Gesetzlich verankert als erweiterte Schulgemeinschaft, die an berufsbildenden Schulen durch die Schulbehörde eingerichtet werden kann, verfolgt diese das Ziel, die Verbindungen zum Wirtschaftsleben zu fördern und zu pflegen. An Berufsschulen tragen diese die Bezeichnung „Schulausschüsse“ und an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen werden diese „Kuratorien“ genannt.

„Was es zusätzlich in den kaufmännischen Schulen gibt – speziell in Voralberg – sind die Kuratorien, die an sich einen gewissen Einflussbereich hätten. Diesen aber nicht in diesem Sinne oder selten direkt wahrnehmen ...“ (Interview 19, S. 4)

Diesem Gremium gehören neben dem Schulleiter, Vertreter der Lehrer, der Schüler, der Erziehungsberechtigten und Vertreter des Schulerhalters auch Mitglieder der gesetzlichen Interessensvertretungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Vertreter großer Firmen aus der Region sowie Vertreter von anderen Einrichtungen an. Bestellt werden die Schulgemeinschaften von der Schulbehörde (vgl. Juranek 2005, S. 109). Dieses Gremium bietet die Möglichkeit, Interessen der Wirtschaft direkt und offen zu thematisieren und somit auch an die Schule heranzutragen.

4.3.3.2. Mitarbeiter

Eine weitere, sehr zentrale strategische Anspruchsgruppe stellt das Lehrerkollegium, die Verwaltung und die Schulleitung dar. In den Bereich der Verwaltung der Schule fallen neben einer Sekretärin und einem Administrator⁵² auch das gesamte Putzpersonal, der Hauswart und der Schularzt. Diese Gruppe ist für den laufenden Betrieb der Schule zuständig und hält diesen aufrecht.

⁵² Ein Administrator unterstützt die Schulleitung in Verwaltungsangelegenheiten.

4.3.3.2.1. Die Lehrer

Die Lehrer haben in der Schule die Pflicht, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken, insbesondere liegt deren Hauptaufgabe in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit (vgl. SchUG 1986, § 51). Neben der Unterrichtsarbeit hat der Lehrer, wenn er dafür eingeteilt wird, auch die Aufgaben eines Klassenvorstandes, Werkstätten- oder Bauhofleiters, Kustos,⁵³ Fachkoordinators zu übernehmen. Zusätzlich kann er zum Mitglied von Prüfungskommissionen bestellt werden und die Aufgabe eines Schülerberaters oder Administrators übertragen bekommen (vgl. Juranek 2005, S. 92).

Zu den Verpflichtungen der Lehrpersonen zählt auch die Teilnahme an Lehrerkonferenzen. „Lehrerkonferenzen sind zur Erfüllung der ihnen durch die Rechtsvorschriften übertragenen Aufgaben und zur Erfüllung gemeinsamer Fragen insbesondere der Planungs-, Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungsarbeit, der Evaluation oder der beruflichen Fortbildung der Lehrer durchzuführen. In den Lehrerkonferenzen sind jedenfalls jene Angelegenheiten zu beraten, deren Behandlung von einem Drittel der für die Teilnahme an den Lehrerkonferenzen jeweils in Betracht kommenden Lehrer verlangt wird.“ (SchUG 1986, § 57)

Dieser Auszug bringt zum Ausdruck, welchen Kompetenzbereich Lehrerkonferenzen haben. Für Beschlüsse in Lehrerkonferenzen ist die unbedingte Mehrheit der abgegebenen Stimmen erforderlich. Wie oben bereits erwähnt, haben in den Lehrerkonferenzen bis auf bestimmte Ausnahmen auch Vertreter der Erziehungsberechtigten und Schüler Sitz und Stimme (vgl. SchUG 1986, § 57). Diesen gesetzlich vorgeschriebenen Verpflichtungen lassen sich auch persönliche und höchst individuelle Interessen gegenüberstellen.

„Dann haben wir auf der anderen Seite die Lehrerschaft, wobei die Interessen der einzelnen Lehrer natürlich auch wieder völlig individuell sind. Interesse rein auf der unterrichtlichen Seite, Interesse aber auch zum Teil ... an der Organisation.“ (Interview 19, S. 4)

⁵³ Ein Kustos ist ein Lehrer der „... mit der Vorsorge für einen den pädagogischen Grundsätzen entsprechenden Einsatz der Unterrichtsmittel und sonstigen Schuleinrichtungen ...“ (SchUG 1986, § 51) betraut wird.

Die Schule ist für die Lehrpersonen in einem ersten Schritt als Arbeitsgeber zu betrachten, der es diesen ermöglicht, den erlernten Beruf aus zu üben:

„Na ja, primäres Interesse ist einmal einfach ein Arbeitsplatz. Es ist ein Arbeitsplatz und damit kann ich mein Leben unterhalten. Das ist einmal das Wichtigste.“ (Interview 11, S. 5)

Nach den persönlichen Interessen der Lehrpersonen befragt, betonten diese in unterschiedlichen Ausprägungen, aber doch alle, die Begeisterung für den Lehrberuf und das damit einhergehende Unterrichten (vgl. Interviews 7, 21, 6 & 11). Darüber hinaus ist den Lehrpersonen der soziale Kontakt in der Schule wichtig, der sich auch in freundschaftlichen Beziehungen zeigt:

„Das Zweite ist logischerweise dann ein kollegiales Interesse. Es gibt einfach Kollegen, die zum persönlichen Freundeskreis gehören.“ (Interview 7, S. 5)

„Ich komme gerne in die Schule. Das muss ich sagen, und ich fühle mich auch sehr wohl, und das Betriebsklima ist gut. Es wird eigentlich immer besser. Und ich muss sagen, dass dazu auch die Frauen einen sehr großen Teil beitragen.“ (Interview 3, S. 1)

Zusammenfassend hat eine Lehrperson die individuellen Interessen an der BHAK & BHAS Bludenz folgendermaßen dargestellt:



Abbildung 14: Die Schule als „ein“ Mittelpunkt

Quelle: Interview 21

„Also HAK ist für mich etwas Abgerundetes und etwas sehr Zentrales. Also ich mache es ganz, ganz einfach. Es ist einfach ein Mittelpunkt. Nicht der (betont gesprochen, MA) Mittelpunkt, sondern wirklich ein Mittelpunkt und zwar abgerundet.“ (Interview 21, S. 1)

4.3.3.2.2. Der Schulleiter

Für den Schulleiter macht das Gesetz nur vage Vorgaben, was in dessen Aufgabenbereich fällt bzw. was dessen Rechte und Pflichten in der Schule sind. Der Schulleiter hat die folgenden Aufgaben zu erfüllen (vgl. SchUG 1986, § 56):

- Die Besorgung aller Angelegenheiten, die das Gesetz vorsieht, allerdings nur jene, die nicht durch eine andere Aufsichtsbehörde wahrgenommen werden.
- Als unmittelbarer Vorgesetzter aller Lehrer und sonstigen Bediensteten obliegt ihm die Leitung der Schule und die Pflege der Verbindung zwischen der Schule, den Schülern und den Erziehungsberechtigten. Schulleiter an Berufsschulen sind auch für die Pflege der Verbindung zu den Lehrberechtigten zuständig.
- Der Schulleiter hat die Aufgabe, die Lehrer in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu unterstützen, und muss über den Stand des Unterrichtes und die Leistungen der Schüler informiert sein.
- Der Schulleiter hat weiters die Aufgabe, auf die Einhaltung sämtlicher Rechtsvorschriften und schulbehördlichen Weisungen zu achten. Er muss dafür Sorge tragen, dass die Amtsschriften der Schule ordentlich geführt werden und die Ordnung in der Schule aufrecht erhalten bleibt. Zu diesem Zwecke muss er eine Diensterteilung für die Beaufsichtigung der Schüler erstellen.
- Der Schulleiter muss wahrgenommene Mängel an der Schulliegenschaft und der Einrichtung dem Schulerhalter melden.

Die *Schulleitung*, auch wenn diese aus der rechtlichen Perspektive aus einer Person besteht, hat einen wesentlichen Stellenwert in der Schule. Die Konsequenz ist die, dass ein Schulleiter sich auf das Verwalten zurückziehen kann oder den Versuch starten kann, die Schule nach seinen Vorstellungen und Wünschen zu gestalten. Zu diesem Zweck erweiterte der Schulleiter der untersuchten Schule die

Schulleitung, indem eine zweite Führungsebene eingerichtet wurde. Die BHAK & BHAS Bludenz hat seit einigen Jahren in Form des Koordinationsteams ein für Schulen besonderes Gremium installiert, welches ebenfalls mit Leitungsaufgaben betraut wird (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 1). Die Schulleitung hat im Rahmen der gebotenen Möglichkeiten, die Chance zu gestalten:

„Da haben wir natürlich Interessen des Schulleiters selber, der gewisse Vorstellungen hat, der gewisse Philosophien hat, der gewisse Strategien hat oder Vorstellungen, wo das Ganze hin soll.“ (Interview 19, S. 4)

Das Gesetz sieht zusätzlich vor, dass in solchen Schulen, in denen ständige Stellvertreter des Schulleiters bestellt wurden, diese den Schulleiter in der Erfüllung seiner Pflicht unterstützen müssen. Außerdem kann ein Lehrer bestellt werden, der jene Verwaltungsaufgaben wahrnimmt, die im engen Zusammenhang mit der pädagogischen Leitung der Schule stehen. Dies sind die sogenannten Administratoren. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, in ganztägigen Schulformen einen Lehrer oder Erzieher zu bestellen, der die Wahrnehmung jener Verwaltungsaufgaben übernimmt, die den Betreuungsteil betreffen (vgl. Juranek 2005, S. 96).

4.3.3.2.3. Mitarbeiter der Verwaltung

Die Mitarbeiter der Verwaltung sind jener Gruppe zuzurechnen, die nicht rechtlich verfasst sind, aber zu einer sehr zentralen Gruppe in der Schule zählen:

„Dann haben wir natürlich die Interessen, die rein auf administrativer Seite sind, also sei es jetzt Sekretariat oder Nichtlehrpersonal, wie Schulwart, Reinigungspersonal. Dann haben wir den Schularzt als Partner.“ (Interview 19, S. 4)

Eine Sonderform der Verwaltungsmitarbeiter stellt der Schularzt dar. Das Gesetz sieht die Schulgesundheitspflege und somit einen Schularzt vor (vgl. SchUG 1986, § 66). Der Schularzt, der als Partner zur Verfügung steht, ist für die ärztliche Betreuung zuständig. „Diese (Schulärzte, MA) haben die Aufgabe, die *Lehrer* in gesundheitlichen Fragen der Schüler, soweit sie den Unterricht und den Schulbesuch betreffen, zu beraten und die hierfür erforderlichen Untersuchungen der

Schüler durchzuführen.“ (Juranek 2005, S. 110) ⁵⁴ Der Schularzt ist zu Konferenzen, SGA Sitzungen oder Klassen- bzw. Schulforen mit beratender Stimme einzuladen, bei denen über den Gesundheitszustand einzelner Schüler oder die Gesundheitserziehung generell beraten wird (vgl. SchUG 1986, § 66).

Darüber hinaus wird der Verwaltung auch der Administrator zugerechnet. „Zur Unterstützung des Schulleiters kann jeweils ein Lehrer bestellt werden, der jene Verwaltungsaufgaben wahrzunehmen hat, die im engen Zusammenhang mit der pädagogischen Leitung der Schule stehen (sog. ‚Administrator‘).“ (Juranek 2005, S. 96) Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass der Begriff des Administrators weder im Gesetz existiert, noch eine Funktion mit diesen Aufgabenbereichen vorgesehen ist. Strukturell existiert dieser Aufgabenbereich einzig in der Tatsache, dass ein Lehrer mit der pädagogischen Unterstützung des Direktors beauftragt werden kann. Der Administrator ist für diese Aufgabe zu 50 Prozent vom Unterricht freigestellt (vgl. Interview 5, S. 5).

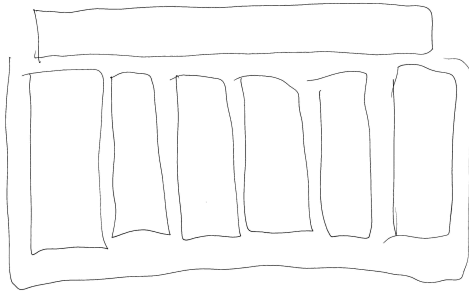
4.3.3.3. Die Zubringer

Im Bereich der Zubringer werden alle Organisationen zusammengefasst, die der Schule Leistungen zur Verfügung stellen, damit diese ihre Leistung vollbringen kann. Das Gesetz bietet Schulen die Möglichkeit, im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen Kooperation mit anderen Schulen oder auch außerschulischen Einrichtungen einzugehen. Diese Kooperationen sollen der Befähigung der Schüler für das Berufsleben bzw. die Erleichterung des Übertritts in das Berufsleben verfolgen. Solche Kooperationen sind der Schulbehörde zur Kenntnis zu bringen, welche diese auch aufheben kann, wenn diese der Rechtslage zuwiderlaufen (vgl. SchUG 1986, § 65a). Hier sind zwei verschiedene Formen von Zubringer zu unterscheiden: Einerseits „bezieht“ die Schule die Schüler der ersten Klassen aus den „Zubringerschulen“, und andererseits gibt es Unternehmen, die für die Aufrechterhaltung des Schulbetriebes Leistungen, wie bspw. Schulbücher oder Reparaturarbeiten, anbieten.

⁵⁴ Schüler sind verpflichtet, sich einmal im Schuljahr vom Schularzt untersuchen zu lassen (vgl. Juranek 2005, S. 110).

4.3.3.3.1. Die Zubringerschulen

Das Verständnis, welches diesem Modell der Schule zu Grunde gelegt wird, ist jenes, nach dem die Schule sich selbst als modernes Dienstleistungsunternehmen betrachtet. Dies hat die Konsequenz, dass die Akteure in der BHAK & BHAS Bludenz auch von Zubringern sprechen.



„Was mir da spontan eingefallen ist, ist ein Gewächshaus. Da werden irgendwelche Pflanzen angeliefert oder auch nur Samen angeliefert oder Kleinpflanzen angeliefert, und die werden jetzt da nach bestmöglichen Methoden betreut, sodass dann etwas Eigenständiges bzw. etwas Weiterverwendbares da raus kommt.“ (Interview 5, S. 1)

Abbildung 15: Die Schule als Gewächshaus

Quelle: Interview 5

Im Rahmen der Identifikation der Stakeholder und insbesondere für die Analyse der Beziehungen zu diesen Schulen ist es notwendig, auch dieses Umfeld zu analysieren. Eine wichtige Gruppe stellen in diesem Kontext die Zubringerschulen dar, wobei die folgenden von der Schule definiert und explizit ausformuliert wurden:

„In unserem Einzugsgebiet treffen wir daher auf folgende Zubringerschulen:

- Unterstufe des Gymnasiums: BG und BRG Bludenz
- Hauptschulen: HS Bludenz-Ost, HS Bludenz-West, HS Bürs, HS Nüziders, HS Thüringen, HS Groß-walsertal (sic!, MA), HS Nenzing, HS Braz, HS Lech, HS Schruns-Grüt, HS Schruns-Dorf, HS Innermontafon
- Polytechnische Lehrgänge: PL Bludenz, PL Vandans, PL Thüringen.“
(Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 8)

Eine besondere Brisanz in diesem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu den Zubringerschulen besteht darin, dass das Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium sowohl Mitbewerber als auch Zubringerschule ist. Die Schule ist somit

in einem doppelten Abhängigkeitsverhältnis zur benachbarten Schule, was durch diverse mikropolitische Handlungen auch registriert wird.

„In allen anderen Zubringerschulen stellt es kein besonderes Problem dar, Informationen über die eigene Schule zu positionieren. Dies geschieht sowohl in Form von Informationsveranstaltungen als auch in Form von Schulbesuchen durch die betroffenen Schulen. Es ist bei uns natürlich erklärtes Ziel, das gehört mit zum gesamten Managementkonzept, dass wir logischerweise, ... uns um unsere Kunden kümmern müssen. Es ist ja inzwischen ein kleiner Wettbewerb, es geht nicht alles von selber bzw. wir haben nicht volle Klassen, nur weil wir ein besonderes schönes Gebäude haben. Sondern man muss sich darum kümmern und muss sich vor allem darum kümmern, dass diese Interessenten für unsere Schule auch die Richtigen aus unserer Sicht sind.“ (Interview 5, S. 3)

Diese Informationen in den Zubringerschulen sind für die Rekrutierung von Schülern sehr wesentlich, da damit die Auswahl an Schülern auch größer wird. Je mehr Schüler sich um einen Schulplatz bewerben, um so mehr kann die Schule auswählen. Für das Bundesrealgymnasium und Bundesgymnasium ist es in der Oberstufe auch von besonderem Interesse, ausreichend und genügend Schüler zu haben, weshalb ein Anliegen darin besteht, keine Schüler abwandern zu lassen.

„Da haben wir im Laufe der Zeit auch unsere kleinen Probleme gehabt, auf Grund von Reibereien, speziell im AHS Sektor, die es nicht gerne sehen, wenn speziell die guten Schüler aus der Unterstufe abwandern und nicht ihnen erhalten bleiben. Davon sind wir nicht alleine betroffen, davon ist unsere Nachbarschule betroffen, da sind andere weiterführende Schulen betroffen. Aber uns tut es natürlich besonders – weh wäre jetzt übertrieben – aber wir sehen es nicht gerne, wenn an sich Schüler, die gut in unser Konzept passen würden, durch, ich sage jetzt einmal Fehlinformation oder fehlende Information, daran gehindert werden, einen Weg einzuschlagen, der möglicherweise für sie der richtige wäre.“ (Interview 5, S. 3)

Dies hat zur Konsequenz, dass in dieser Zubringerschule keine Informationsveranstaltungen durchgeführt werden dürfen und somit der Zugang zum einzigen, im näheren Umfeld befindlichen Unterstufengymnasium bzw. Realgymnasium verwehrt bleibt. Ein m. E. prägnantes Beispiel dafür, welche Auswirkungen ein einzelner Stakeholder auf eine Organisation haben kann, wenn dieser seine eigenen Interessen, respektive Ziele verfolgt.

4.3.3.3.2. Unternehmen als Lieferanten

Eine weitere strategische Anspruchsgruppe stellt für die Schule der gesamte Bereich der Unternehmen dar, welche die Schule technisch betreuen, aber auch in Form von bspw. Schulbüchern oder Möbeln versorgen. Lieferanten sind an kontinuierlichen langfristigen Absatzmärkten interessiert, die ihnen vernünftige Lieferzeiten und insbesondere termingerechte Zahlung zusichern (vgl. Hinterhuber 1996, S. 3), was ein Interviewpartner folgendermaßen zum Ausdruck brachte:

„Dann haben wir unsere Lieferanten, jetzt alles was Verbrauchsmaterial und Investitionen anbelangt. Mit denen man natürlich auch ein vernünftiges Verhältnis aufbauen muss, bezüglich Konditionen und Zeigen der eigenen Zuverlässigkeit. Das hängt auch stark mit der Administration wieder zusammen, wie etwa der Zahlungsverkehr funktioniert und ähnliches. Also, da können wir ein gutes oder schlechtes Image natürlich auch hinterlassen, wenn man da die Dinge zeitgerecht erledigt oder nicht. Lieferanten sind natürlich zum Teil auch Sponsoren.“ (Interview 19, S. 4)

Die Betrachtung der Unternehmen als Lieferanten ist eine ausschließlich analytische Trennung von der Berufswelt, da es in diesem Bereich auch zu Überschneidungen kommen kann. Es ist denkbar, dass ein Unternehmen sowohl Sponsor wie auch Lieferant und darüber hinaus möglicher Arbeitgeber für Absolventen ist. Die analytische Trennung erfolgt aus dem Grund der Interessensidentifikation. Interessen von alleinigen Lieferanten, wie dies die Kioskbetreiber sind, divergieren unter Umständen von jenen der Sponsoringpartner und Arbeitgeber.

4.3.4. Zwischenfazit

Die Abbildung stellt den Versuch dar, nochmals eine zusammenfassende Übersicht der diversen Stakeholder der Schule zu geben. Die unterschiedlichen Graustufen entsprechen dabei den unterschiedlichen Gruppen, wie diese bereits in Abbildung 14 dargestellt wurden.

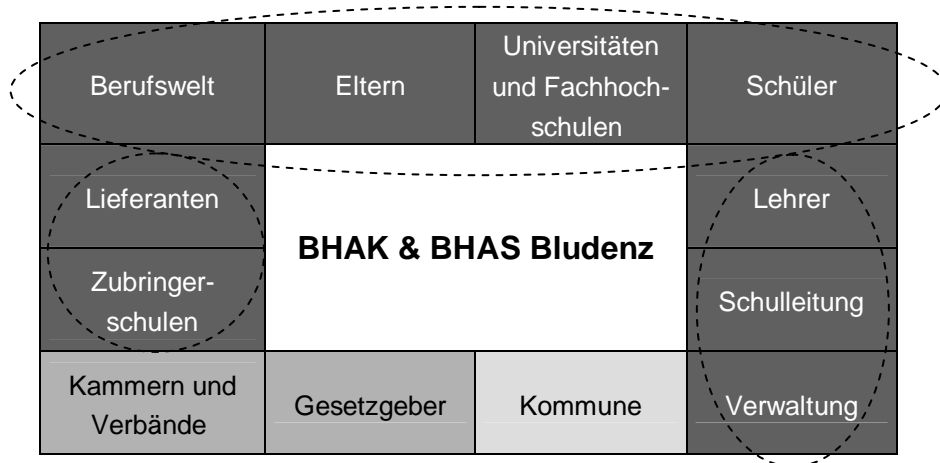


Abbildung 16: Das Stakeholdermodell der BHAK & BHAS Bludenz

Quelle: eigene Darstellung

Diese Darstellung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, da sie nur jene ausgewählten Stakeholder der Schule abbildet, die in den Interviews am häufigsten genannt wurden. Neben den abgebildeten Stakeholdern existieren bspw. auch noch andere Gruppen wie Absolventen, die aber in den Interviews kaum Thema waren.

Dennoch stellt die Abbildung den Versuch dar, das komplexe Anforderungssystem der Stakeholder der Schule darzustellen. Neben den strategischen Anspruchsgruppen, wie Lieferanten, Schulleitung, Lehrer, Eltern, Schüler, Zubringerschulen, Arbeitgeber, Universitäten, Fachhochschulen und Sponsoren, existiert auch der Gesetzgeber als Interessengruppe. Unter Gesetzgeber sind auch die rechtlich vorgesetzten Stellen subsumiert, welche die Schule kontrollieren, respektive beraten und somit auch den Gesetzgeber vertreten. Zu den Bezugsgruppen der Schule zählt die unmittelbare Umgebung der Schule.

Die jeweiligen Kreise stellen Unterteilungen in den entsprechenden Gruppen dar. Insbesondere bei den strategischen Anspruchsgruppen kann in Kunden, Zulieferer und Mitarbeiter differenziert werden. Der Bereich der Unternehmer ist so zu verstehen, dass Unternehmen als Kunden sich sowohl an Absolventen als künftige Arbeitskräfte interessiert zeigen, wie auch an Sponsoringvereinbarungen oder gemeinsamen Projekten. Deshalb ist die Trennung der Gruppen auch analytisch zu verstehen, da die Praxis Überschneidungen mit sich bringt, weil ein Unternehmen sowohl als Zulieferer wie auch als potenzieller Arbeitgeber denkbar ist. Davon getrennt werden, wenn auch nur analytisch, jene Unternehmen, die in der Abbildung als Lieferanten bezeichnet werden.

Wie aus diesen Ausführungen ersichtlich ist, sind die strategischen Anspruchsgruppen in einer Schule in besonderem Maße ausgeprägt. Dies ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass Schulen sehr komplexe Institutionen sind, die nicht unabhängig von einer Gesellschaft existieren, sondern Institutionen sind, „... die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren.“ (Fend 2006, S. 29) Die daran anschließende Frage, die im nächsten Abschnitt versucht wird zu beantworten, ist jene danach, inwieweit die Stakeholder der Schule in den Qualitätsentwicklungsprozess und somit in den Bildungsprozess eingebunden wurden.

4.4. Einbindung der Stakeholder in den Schulentwicklungsprozess

Diese Arbeit geht neben anderen auch der Frage nach, inwieweit Stakeholder in der Vergangenheit in den Schulentwicklungsprozess eingebunden wurden. Zu diesem Zweck soll in einem ersten Schritt ausgearbeitet werden, welches Schulentwicklungsverständnis die BHAK & BHAS Bludenz zu Grunde gelegt hat, um in einem nächsten Schritt herauszuarbeiten, inwieweit dieses in den Schulentwicklungsprozess eingebunden wurde. „Einbinden“ ist in dem Fall, entsprechend dem in Kapitel 2.4. eingeführten Partizipationsverständnis, als verfasste Form der Partizipation zu verstehen, da dies von der Schulleitung, vom Lehrerkollegium bzw. von der Steuergruppen dezidiert erwünscht und gefordert wird.

4.4.1. Schulentwicklung – das Verständnis der BHAK & BHAS Bludenz

Wenn von Schulentwicklung gesprochen oder geschrieben wird, dann könnte man beinahe schon meinen, dass es sich dabei um ein „Plastikwort“⁵⁵ handelt. „Die Wörter tauchen in unzähligen Kontexten auf, sie sind räumlich oder zeitlich in ihrem Anwendungsbereich kaum begrenzt. Sie ersetzen und verdrängen den Reichtum an Synonymen. ... Nun gibt es ein ‚Mädchen für alles‘, ein Allerweltswort. Sie ersetzen und verdrängen das verbum proporium, das im jeweiligen Zusammenhang sitzende richtige Wort, durch ein unspezifisches allgemeinerer Art.“ (Pörksen 1988, zitiert nach Wilbers 2008, S. 8) Um diesem Phänomen vorzubeugen, wird an dieser Stelle das Verständnis von Schulentwicklung entfaltet, auf welchem diese Arbeit basiert. Grundsätzlich ist dieses Verständnis jenes, bei dem ein Lehrerkollegium in einer konkreten Schule vor Ort die Profilbildung der eigenen Schule einleitet und auch vorantreibt (vgl. Meyer 2001b, S. 53).

Schulentwicklung kann aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet und betrieben werden. Klippert bspw. spricht sich dafür aus, „... den Unterricht ins Zentrum der Schulentwicklung zu stellen. Der Unterricht ist nicht nur der Kernbereich der Lehrertätigkeit, sondern er stellt auch und zugleich ein äußerst virulentes Problemfeld dar, das viele Lehrkräfte verunsichert, belastet und nach neuen For-

⁵⁵ Die Ironie am Konzept des Plastikworts ist vermutlich die, dass sich selbiges aufmacht zu einem ebensolchen zu werden.

men des Lehrens und Lernens fragen und suchen lässt.“ (Klippert 2000, S. 15) Ziel der Entwicklungsarbeit soll demnach sein, spürbare Entlastungen für die Lehrer zu schaffen, indem die Unterrichts- und auch Methodenkultur erweitert und verändert wird (vgl. Dörfler 2007, S. 82), die dann Erleichterungen im Alltag bringen.

Klippert weist zwar darauf hin, dass Unterrichtsentwicklung auch Schulentwicklung im Sinne von Organisationsentwicklung ist und somit auch eine zielgerichtete Personalentwicklung erfordert. Er betont damit, wie wichtig es sei, diese Bereiche in einem Zusammenhang zu sehen. Aber als zentrale Annahme des von ihm ausgearbeiteten Konzepts der pädagogischen Schulentwicklung streicht Klippert heraus, dass die entscheidende Frage jene danach ist, in welchem der drei Bereiche mit der Entwicklung begonnen wird (vgl. Klippert 2000, S. 30). Die dahinterliegende These ist die, dass Lehrer sich nur schwer für Projekte begeistern können und nur zusätzlich Zeit aufbringen wollen, wenn ihnen diese Zeit in ihrem Kernaufgabenbereich Unterricht als Entlastung zu Gute kommt (vgl. Dörfler 2007, S. 83.). „Der Motor der Schulentwicklung ist der Leidensdruck im Schulalltag.“ (Meyer 2001b, S. 16)

Andere Ansätze fassen Schulentwicklung weiter. Sie betonen die Wichtigkeit der Organisationsentwicklung, ohne sich darauf zu beschränken. „So dürfte etwa ein eigenes Profil Schulen kaum magnetische Anziehungskraft verleihen, wenn sich im Sinne einer (neuen) *Corporate identity* lediglich der Briefkopf ändert oder eigene T-Shirts mit der neuen Schulbezeichnung ... angeschafft werden. ... Vielmehr sind stets auch Fragen von Lehrplan, Didaktik und Methodik mitzudenken, sonst setzt Schulentwicklung zu kurz an.“ (Schratz/Steiner-Löffler 1996, S. 7)

Schratz spricht sich dafür aus, die Zusammenhänge zwischen der Organisation von Schule und den Bedingungen des Unterrichts, die unmittelbar zusammenhängen, ins Zentrum der Betrachtung zu rücken. Dies funktioniert nach dieser Einschätzung nur dann, wenn es gelingt, „... die zahlreichen Bausteine einer pädagogischen förderlichen Unterrichtssituation mit der Problemlösekapazität der einzelnen Schule und deren jeweiligen Voraussetzungen zu verknüpfen.“ (Schratz/Steiner-Löffler 1996, S. 22)

Ein anderer aus der klassischen Organisationsentwicklung stammender Ansatz rückt die Unterrichtsentwicklung nicht in den Mittelpunkt, sondern betrachtet diese als Teilbereich einer Entwicklungsarbeit, die neben Organisationsentwicklung und Personalentwicklung geschehen und gewissermaßen ineinander greifen soll. „Dieses Ineinandergreifen der Teilbereiche Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung lässt sich am besten mit der Vorstellung drei ineinander greifender Zahnräder verstehen.“ (Dörfler 2007, S. 85)

Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung sind als Subsysteme zu verstehen, die sich in Wechselwirkungen zu einander befinden. *„Schulentwicklung ist eine Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung.“* (Rolff et al. 2000, S. 14) Wenn sich im Bereich Personalentwicklung etwas verändert, dann hat dies auch Auswirkungen auf den Unterricht und die Gesamtorganisation. „Der Zusammenhang kann als technisches System, als Regelkreis beschrieben werden. Regelkreise sind durch Rückkoppelungsprozesse gekennzeichnet. Das eine System wirkt auf das andere und umgekehrt wirkt das andere auf das erstere.“ (Rolff et al. 2000, S. 15) ⁵⁶

Rolff et al. beschränken sich nicht nur darauf, Schulentwicklung theoretisch zu beschreiben. Darüber hinaus legen sie einen Handlungsleitfaden vor, der als Anleitung für einen Schulentwicklungsprozess dienen soll. Um diese Ziele praktisch umsetzen zu können, wurde von Per Dalin und Hans-Günter Rolff das „Institutionelle Schulentwicklungsprogramm“ (ISP) entworfen. Dieses aus der Organisationsentwicklung stammende Programm, welches seit 1995 „Institutioneller Schulentwicklungsprozess“ heißt, stellt einen möglichen Weg dar, wie Schulentwicklung in der Einzelschule vor Ort betrieben werden kann.

Dieser Weg umfasst demnach zehn Stationen, die im Rahmen dieses Prozesses der Reihe nach durchlaufen werden, um am Ende mit einer neuen Entwicklungsrunde zu starten (vgl. Rolff et al. 2000, S. 31 ff.). Zentral bei diesen Annahmen ist der Versuch, alle Betroffenen in den Entwicklungsprozess einzubinden, da dieses Vorgehen die Identifikation mit den Ergebnissen und somit die Umsetzung dieser

⁵⁶ Das dahinterliegende Verständnis folgt systemtheoretischen Überlegungen (vgl. Rolff et al. 2000, S. 15).

steigern soll (vgl. Müller 1996, S. 13 ff.). Dieser Ansatz weist Parallelen zum EFQM-Modell auf, welches auch eine systemische Betrachtung der Organisation zu Grunde legt (Engelhardt 2001, S. 29).

Wie weiter oben beschrieben, hat sich die BHAK & BHAS Bludenz für einen Qualitätsentwicklungsprozess nach dem EFQM-Modell entschieden, der als solcher weder die Personal- bzw. Organisationsentwicklung noch die Unterrichtsentwicklung ins Zentrum der Betrachtung rückt. Das verwendete Modell greift auf die neun Beurteilungskriterien zurück, welche eine umfassende Analyse der Organisation ermöglichen sollen.

Dieser Zugang bringt den Versuch mit sich, eine vorerst lose verbundene Organisation zusammenzuführen. Schulen und somit auch die BHAK & BHAS Bludenz zeichnen sich dadurch aus, dass diese durch Schulgesetze definiert und strukturiert werden. Der einerseits recht straffen gesetzlichen Strukturierung steht eine eher vage Definition von Unterricht gegenüber. Ein Auszug aus dem entsprechenden Paragraphen des Schulunterrichtsgesetzes, in welchem Unterrichtsarbeit definiert wird, veranschaulicht dies:

„Der Lehrer hat in *eigenständiger* und *verantwortlicher* Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen.“ (SchUG 1986, § 17; Hervorhebungen MA).

Eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln führt in Schulen vielfach dazu, dass sich lose und wenig teamorientierte Strukturen etablieren. Weick (vgl. 1976, S. 6) hat dieses Phänomen als „loosely coupled systems“ beschrieben, denen es schwer fällt, auf sich verändernde Umweltbedingungen zu reagieren. Die unterschiedlichen Systeme in der Organisation Schule befinden sich demzufolge in einem losen Zusammenhang unterschiedlicher Subgruppen (vgl. Merrens 2006, S. 198). Diese Subgruppen können organisationsweite Veränderungen nur schwer (nach-) vollziehen, da sich Schule durch Individualität und Unterschiedlichkeit der einzelnen Teile auszeichnet (vgl. Spiess 2003, S. 52).

Die Idee, einem Schulentwicklungsprozess einen TQM-Ansatz in Form des EFQM-Modells zu Grunde zu legen, setzt konzeptuell voraus, dass sich die Schule als lernende Organisation versteht, bei der nicht einzelne Mitglieder an Projekten arbeiten, sondern Teams (vgl. Murgatroyd/Morgan 1993, S. 141). TQM ist ein induktiv-systemischer Ansatz und kann in einem ersten Zugriff als „...die Form geplanter Organisationsveränderung = Organisationsentwicklung,

- die auf die für die Organisation relevanten Umweltakteure,
- die ständige Verbesserung der Arbeitsergebnisse und
- aller darauf bezogenen Arbeitsabläufe und Strukturen
- *unter maßgeblicher Beteiligung der Mitarbeiter/-innen bezogen ist*“ (Engelhardt 2001, S. 29; Hervorhebungen MA),

verstanden werden. Zu diesem Zweck wurde von der BHAK & BHAS Bludenz ein Selfassessment durchgeführt, welches sich so darstellte, dass alle Mitarbeiter entweder als interne Assessoren (10 Personen), Bewerter (22 Personen) oder Beobachter (13 Personen) eingesetzt wurden. Die verdichteten Ergebnisse des Assessments bildeten dann die Grundlage für die Entwicklungsprozesse der darauf folgenden Schuljahre. Konkret bildete im Schuljahr 1997/98 der Bereich „Politik und Strategie“ einen Schwerpunkt und im Schuljahr 1998/99 der Bereich „Prozesse“ (vgl. Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 17).

Die Beurteilungskriterien des EFQM-Modells ermöglichen eine Selbstbestimmung und Standortbestimmung einer Organisation, stellen jedoch keine bewusste Entwicklungsinstrumente, die der Verbesserung der Qualität dienen können, zur Verfügung (vgl. Engelhardt 2001, S. 26).

Zusammenfassende Interpretation 1: Die Lehrer und die Schulleitung der BHAK & BHAS Bludenz haben sich bewusst für einen Qualitätsentwicklungsprozess entschieden. Bei dieser Entscheidung stand nicht die Frage der Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung oder Organisationsentwicklung im Vordergrund. Die entscheidende Frage war jene danach, wie in einer Organisation umfassend Qua-

lität gemessen und dann basierend auf den Ergebnissen (weiter-) entwickelt werden kann. Ausgehend von den Messergebnissen wurde in einem zweiten Schritt der Bedarf an Entwicklungsprojekten gesichtet, die dann in den diversen organisationalen Teilbereichen umgesetzt wurden. Erst in diesem zweiten Schritt erlangten die Projekte Wirksamkeit für den „Leidensdruck im Schulalltag“ (Meyer 2001b, S. 16).

Das Kollegium entschied sich für das EFQM-Modell als Grundlage dieses Prozesses. Dieses ursprünglich für wirtschaftlich orientierte Organisationen entwickelte Modell wurde von den Lehrern und der Schulleitung zur Messung von Qualität in der Schule inhaltlich adaptiert. Das Modell mit den neun Kriterien, wie Qualität in einer Organisation gemessen werden kann, bringt die explizit geäußerte systemische Betrachtung der Organisation Schule mit sich.

Im Rahmen des durchlaufenen Qualitätsentwicklungsprozesses wurde von der Schule ein eigenständiger Weg eingeschlagen, der sich an das Verständnis von Schulentwicklung, wie es bspw. von Klippert oder Rolff formuliert wurde, maximal angelehnt hat. Das Lehrerkollegium hat mit seinem Verständnis von Schulentwicklung und der getroffenen Entscheidung Mitte der 1990er Jahre eine Entwicklung, die auf die Schulen zur damaligen Zeit zukam, bereits antizipiert und damit vermutlich auch entscheidend mitgeprägt.

Heute (2008) ist Qualitätsentwicklung ein aktuelles Thema, welches durch verschiedenste Maßnahmen von Seiten des Ministeriums gefordert und gefördert wird (vgl. dazu Tabelle 9 „Die Qualitätsreise nach 2000“, insbesondere die entsprechende Fußnote). Dörfner (2007, S. 103) stellte dazu fest: „Qualitätsentwicklung‘ ist dabei, die alten Ausdrücke ‚Schulreform‘ bzw. ‚Schulentwicklung‘ teilweise abzulösen.“

4.4.2. Grad der Stakeholdereinbindung

Ein Qualitätsentwicklungsprozess nach dem EFQM-Modell bringt es mit sich, wie bereits weiter oben (vgl. Kapitel 4.2.) diskutiert, dass alle Betroffenen einer Organisation in diesen eingebunden werden sollen. Diese Betrachtung ist der klassischen Organisationsentwicklung sehr ähnlich. Bei diesem Entwicklungsprozess ist die Prozessorientierung ebenso wichtig wie die Ergebnisorientierung (vgl. Rolff 2006, S. 42). Das Motto lautet dabei: „Betroffene zu Beteiligten machen.“ Diese Vorgehensweise soll den Entwicklungsprozess von unten begünstigen und fördern, da sich eben die von den Entwicklungen Betroffenen an diesen beteiligen sollen (vgl. Müller 1996, S. 13 ff.).

Qualitätsentwicklung nach dem EFQM-Konzept bedeutet eine umfassende Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse des Wettbewerbsumfeldes. An der BHAK & BHAS Bludenz wurden die Stakeholder in unterschiedlichem Ausmaß am Qualitätsentwicklungsprozess und somit Schulentwicklungsprozess beteiligt. Als Ergebnis der Datenauswertung können aus meiner Sicht insgesamt verschiedene Beteiligungsstrategien identifiziert werden, die von der Schule in den vergangenen Jahren verfolgt wurden:

- Einbinden über verfasste Gremien
- Einbinden über Projektarbeit
- Einbinden über Befragungen
- Einbinden über umfassende Mitwirkung
- Einbinden über informelle Gespräche

Diese fünf Strategien sollen im Anschluss einer genaueren Analyse unterzogen werden. Dabei steht die Art und Weise der Umsetzung dieser Strategien im Vordergrund. Es soll also darauf geachtet werden, welchen Zweck diese Strategien verfolgt haben und welche Ideen bzw. Konzepte im Hintergrund verborgen liegen könnten.

4.4.2.1. Der Schulgemeinschaftsausschuss (SGA)

Der SGA⁵⁷ ist ein Beteiligungsgremium, welches rechtlich verfasst ist und somit von der Schule auch verpflichtend eingesetzt werden muss. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es gewisse Kompetenzbereiche gibt, die diesem obliegen und dieser darüber hinaus auch den Raum für informelle Gespräche bietet.

Der SGA wurde mit dem Schulunterrichtsgesetz 1974 für alle Polytechnischen Lehrgänge, Berufsschulen, mittleren und höheren Schulen „zur Förderung und Festigung der Schulgemeinschaft ...“ (SchUG 1974, § 64) installiert. Schon in der ersten Fassung des Gesetzes setzt sich der SGA aus dem Schulleiter, der den Vorsitz führt, drei Lehrervertretern, drei Schülervertretern und drei Vertretern der Erziehungsberechtigten zusammen (vgl. SchUG 1974, § 64 und aktuell BGBl 2006).

Ursprünglich war der SGA als Beratungsgremium gedacht. In späteren Gesetzen findet bei der Festsetzung der Mitwirkungsrechte eine Erweiterung statt (vgl. SchUG 1986). Diese erfolgte durch die gesetzliche Zuweisung von immer mehr Entscheidungsrechten, was den SGA vor allem in den 1990er-Jahren zu einem zentralen Leitungsorgan der Schule werden ließ (vgl. Juranek 2005, S. 104). Tabelle 10 stellt einen Überblick über die Veränderung der Rechte und Aufgaben des SGA von 1974 bis 2006 dar. Bei diesem Vergleich der Kompetenzen, über welche der SGA verfügt, fällt ein Unterschied auf. In der ersten Fassung hatte der SGA und somit die Vertreter der Erziehungsberechtigten, Schüler und Lehrer ein breites Spektrum an Beratungsmöglichkeiten, allerdings ein sehr geringes Spektrum an Mitentscheidungsmöglichkeiten. Die Erweiterung der Entscheidungsmöglichkeiten wurde vom Gesetzgeber im Jahre 1986 durchgeführt und hat auch zur Konsequenz, dass die Schulleiter zur Durchführung der Entscheidungen verpflichtet sind (vgl. Engelbrecht 1988, S. 386 f.).

⁵⁷ Um die Vollständigkeit zu gewähren, möchte ich hier noch erwähnen, dass mit einer Novelle des SchUG 1974, die im Jahre 1986 (!) durchgeführt wurde, für Volks-, Haupt- und Sonderschulen sogenannte Klassen- bzw. Schulforen eingerichtet wurden. In diesen Gremien können die Erziehungsberechtigten der Schüler Mitbestimmungsrechte wahrnehmen, die jenen des SGA ähnlich sind (vgl. SchUG 1986). Auf diese Gremien wird in dieser Arbeit allerdings nicht näher eingegangen, da sich diese Arbeit mit berufsbildenden Schule beschäftigt.

Aufgaben des SGA nach SchUG 1974	Aufgaben des SGA nach SchUG 1986, zuletzt geändert durch das BGBl 2006
<p>Beratung über</p> <ul style="list-style-type: none"> • wichtig Fragen des Unterrichts, • wichtige Fragen der Erziehung, • Fragen der Planung von Schulveranstaltungen (insbesondere von Wandertagen, Schullandwochen und Schulschikursen), • die Durchführung von Elternsprechtagen, • die Durchführung von Sammlungen, • die Durchführung von Veranstaltungen der Schulbahnberatung, • Baumaßnahmen im Bereich der Schule, • Fragen der Schulgesundheitspflege, • Vorhaben, die der Mitgestaltung des Schullebens dienen. 	<p>Entscheidung über</p> <ul style="list-style-type: none"> • mehrtägige Schulveranstaltungen, • die Erklärung einer Veranstaltung zu einer schulbezogenen Veranstaltung, • die Durchführung (einschließlich der Terminfestlegung) von Elternsprechtagen, • die Hausordnung, • die Bewilligung zur Durchführung von Sammlungen, • die Bewilligung zur Organisation der Teilnahme von Schülern an Veranstaltungen, • die Durchführung von Veranstaltungen der Schulbahnberatung, • die Durchführung von Veranstaltungen betreffend die Schulgesundheitspflege, • Vorhaben, die der Mitgestaltung des Schullebens dienen, • die Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen, • die schulautonome Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen, • schulautonome Schulzeitregelungen, • die schulautonome Festlegung von Reihungskriterien, • die Erstellung von Richtlinien über die Wiederverwendung von Schulbüchern, • Kooperationen mit Schulen oder außerschulischen Einrichtungen.
<p>Festsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • des Umfanges der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrecht der Schüler, • des Wirkungsbereichs der Schülervertreter. 	<p>Beratung über</p> <ul style="list-style-type: none"> • wichtige Fragen des Unterrichts, • wichtige Fragen der Erziehung, • Fragen der Planung von Schulveranstaltungen, • die Wahl von Unterrichtsmitteln, • die Verwendung von der Schule zur Verwaltung übertragenen Budgetmitteln, • Baumaßnahmen im Bereich der Schule.
<p>Aberkennung</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Wählbarkeit eines Schülers zum Schülervertreter. 	

Tabelle 10: Gegenüberstellung Aufgaben des SGA 1974 – 2006

Quelle: SchUG 1974, §64; SchUG 1986, § 64, eigene Darstellung

Der SGA hat sich von einem ursprünglich überwiegend als Beratungsgremium zu verstehenden Organ zu einem Entscheidungsgremium entwickelt, was sich auch im Alltag der Schule widerspiegelt:

„Zum Teil Entscheidungsgremium, also zum Großteil Entscheidungsgremium, muss ich sagen. Es wird entschieden über Schulveranstaltungen, es wird entschieden über schulautonome Tage zum Beispiel. Es ist also nicht eine reine Entscheidung der Lehrer, wann frei ist. Es wird auch über verschiedene Projekte mitentschieden, die gemacht werden. Beratend natürlich auch immer wieder. Aber hauptsächlich ist es schon ein Entscheidungsgremium.“ (Interview 9, S. 8 f.)

Der SGA ist durch den Schulleiter innerhalb von zwei Wochen nach der Bestellung der Lehrer-, Schüler- und Elternvertreter mittels Übermittlung einer Tagesordnung einzuberufen. Er ist beschlussfähig, wenn mehr als die Hälfte der Mitglieder anwesend ist, jedoch mindestens ein Mitglied jeder Kurie. Wenn die Beschlussfähigkeit nicht gegeben ist, so hat der Schulleiter unverzüglich zu einer neuen Sitzung einzuladen. Auf Verlangen eines Drittels der Mitglieder ist auf jeden Fall auch innerhalb einer Woche eine Sitzung einzuberufen (vgl. Juranek 2005, S. 103).

Der SGA beschließt grundsätzlich mit einfacher Mehrheit. In besonderen Fällen benötigt die Beschlussfassung allerdings eine Zweidrittelmehrheit (vgl. Juranek 2005, S. 105 & 109). Im SGA sind „... bei der Festlegung schulautonomer Lehrplanbestimmungen, Schulzeitenregelungen, Reihungskriterien für Schüleraufnahme sowie Eröffnungs- und Teilungszahlen *Anwesenheits- und Beschlusserfordernisse von zwei Dritteln in jeder der Mitgliedergruppen* erforderlich.“ (Juranek 2005, S. 109) Der Schulleiter hat keine beschließende Stimme, allerdings bei Stimmengleichheit ein Dirimierungsrecht (vgl. Juranek 2005, S. 109).

Über die verfassten Rechte hinaus wurde in der BHAK & BHAS Bludenz der SGA auch als informelles Gremium genutzt, in dem bspw. auch Einladungen zur Mitarbeit bei den Qualitätsentwicklungsprojekten ausgesprochen wurden:

„Eltern wurden ja definitiv, ganz in der Anfangsphase, Leitbildentwicklung und Qualitätssystementwicklung immer wieder über den Schulgemeinschaftsausschuss oder den Elternverein eingeladen.“ (Interview 19, S. 11)

Im Zuge dieser Einladung wurde indirekt auch der Elternverein angesprochen, dem an Schulen, an denen er besteht, die Entsendung der SGA Mitglieder obliegt (vgl. Juranek 2005, S. 103). Elternvereine haben in der österreichischen Schullandschaft eine besondere Bedeutung. Auch die Vertretung der Elternrechte hat eine historische Dimension. In der Zeit um 1950 begannen sich die Eltern zu organisieren und gründeten bspw. in Oberösterreich einen Landesverband der Elternvereine (1951), über dessen Initiative 1954 ein Bundesverband der Elternvereine gegründet wurde. Die Formierung des Bundesverbandes der Elternvereine und die damit einhergehende Vertretung der Eltern führte dazu, dass zumindest auf politischer Ebene die Elternvertreter in die Gestaltung von Gesetzen eingebunden wurden (vgl. Engelbrecht 1988, S. 385). Zu dieser Zeit wurden dann auch die ersten Schulgesetze ausgearbeitet, die allerdings noch keine Mitbestimmungsrechte von Erziehungsberechtigten oder Schülern vorsahen, da diese Forderungen immer wieder am Widerstand der Lehrer gescheitert sind (vgl. Engelbrecht 1988, S. 386). Mit der Verabschiedung des Schulunterrichtsgesetzes im Jahre 1974 wurden für die Eltern Mitspracherechte eingeräumt, wirkliche Mitbestimmungsrechte blieben ihnen vorerst bis zu einer Gesetzesnovelle im Jahre 1986 noch verwehrt (vgl. Engelbrecht 1988, S. 386). An Schulen können auch „Elternvereine“ gegründet werden, es besteht allerdings keine Verpflichtung dazu. Vertreter der Elternvereine haben das Recht, dem Schulleiter und dem Klassenvorstand Vorschläge, Wünsche und Beschwerden mitzuteilen. Der Schulleiter muss die vorgebrachten Inhalte prüfen und mit den Organen des Elternvereins besprechen (vgl. SchUG 1986, § 63). Diese umfangreichen Rechte werden auch von den Vertretern des Elternvereins der BHAK & BHAS Bludenz wahrgenommen:

„Als Obmann des Elternvereins hat man sehr wenig Arbeit, so lange alles gut funktioniert. Gibt es Probleme, gibt es natürlich ein wenig Arbeit, im Sinne von klärende Gespräche führen, im Sinne von, ich möchte nicht gerade sagen Krisenintervention, na wie sagt man – (denkt nach) – es gibt ja so einen Berufsstand: Mediatoren. Also Mediator spielen oder Mediator gegenüber Lehrer und Schülern. Es sind sehr heikle Themen meistens, weil man nur dann von der Schule auch in Anspruch genommen wird, wenn die Schule selber entweder gesetzlich gebunden nicht mehr weiter kommt oder, wenn es wirklich um Probleme geht, bei denen, die einzelne Lehrperson Gefahr laufen würde, sich zu outen oder in allgemeinen Misskredit zu kommen. Wo es dann aber auch ein wenig Fingerspitzengefühl braucht, um die Sachen ins Reine zu bringen oder zu einem Kompromiss zu kommen, also eine Einigung zu erzielen. Ja, das ist so die Haupttätig-

keit des Obmannes. Natürlich dann auch die Vorbereitung für die Versammlungen. Wir sind ja ein Verein in einer Vereinsstruktur. Haben dementsprechend auch die Notwendigkeit eine Jahreshauptversammlung abzuhalten, Wahlen abzuhalten und vor allen Dingen Eltern jener Schüler zu informieren, die neu in die Schule kommen. Das wird immer so im November, nach Schuljahresbeginn abgehalten, wo auch die Eltern jener Schüler, die neu in die Schule eintreten, dann informiert werden. Warum gibt es einen Elternverein, was macht ein Elternverein, wie kann ich den Elternverein erreichen, wofür zahle ich die Beiträge und, und, und.“ (Interview 9, S. 4)

Elternvereine sind zwar keine schulischen Einrichtungen, allerdings im Gesetz explizit vorgesehen und mit Rechten ausgestattet (vgl. SchUG 1986, § 63). Elternvereine sind eigenständige Vereine mit eigenen Statuten, deren Aktivitäten allerdings von den Schulleitern bzw. den Mitgliedern einer Schule zu fördern sind (vgl. Juranek 2005, S. 103).

4.4.2.2. Einbinden über Projektarbeiten

Im Laufe der Zeit wurde von der Schulleitung die Strategie entwickelt, einzelne Stakeholder über Projektarbeiten in den Qualitätsentwicklungsprozess einzubinden. Der Begriff Projektarbeit erfordert im schulischen Kontext eine detaillierte Abgrenzung, damit dieser nicht missverständlich gebraucht wird, da damit sowohl das Unterrichtsfach Projektmanagement, als auch Schulentwicklungsprojekte, aber bspw. auch Unterrichtsprojekte verbunden werden können.

In diesem Fall bezieht sich die Strategie auf die Gruppe der Schüler, die im Rahmen des Unterrichts mit diversen Projekten am Qualitätsentwicklungsprozess beteiligt wurden und werden. Dies geschieht insbesondere mit den Schülern der höheren Klassen:

„Ich sage jetzt einmal so ab der dritten Klasse. Wenn es jetzt vom Niveau her schon einigermaßen passt. Und effektiv sind ja einige Projekte mit Schülern, die so kleine Bausteine im ganzen System waren, sind ja durchaus durchgeführt worden. Hauptsächlich aber natürlich im Rahmen des Unterrichts, was ja an sich auch positiv ist, wenn ich jetzt an den Unterricht im Projektmanagement denke.“ (Interview 19, S. 11)

Im Rahmen der Ausbildungsschwerpunkte, die an der Schule angeboten werden, sind die Schüler unter anderem verpflichtet, ein Abschlussprojekt zu gestalten,

welches in Zusammenarbeit mit der Praxis absolviert werden soll. Die Schule hat sich zum Ziel gesetzt, keine reinen Übungsprojekte, sondern Projekte mit realer Wertschöpfung für beteiligte Organisationen abzuwickeln. „2001 haben wir unser Ziel, keine reinen Übungsprojekte mehr durchzuführen, sondern mit allen Projekten eine Wertschöpfung für externe Partner oder die Schule selbst zu schaffen, praktisch erreicht.“ (Vonach/Mitterlechner 2001, S. 38)

Aber auch die Einbindung in Form von kleineren Projekten, die im Rahmen von Fachunterricht durchgeführt werden, steht an der Tagesordnung. So erzählte ein Interviewpartner von der Evaluierung der Cool-Räumlichkeiten, die im Rahmen des Unterrichts durchgeführt wurden, folgendes:

„Ja wir haben den Cool-Raum oben. Da haben sie die Klassen befragt, die das haben. Da haben sie einen Fragebogen – den haben sogar wir entworfen, den Fragebogen – den haben wir gemacht. Und den haben wir dann ausgewertet, um zu schauen, wie das überhaupt bei den Schüler ankommt und was sie sich von dem erwarten und ob sie verstanden haben, worum es da eigentlich geht.“ (Interview 18, S. 7)

Dieses bewusste Zulassen der Übernahme von Verantwortung für ein konkretes, realitätsnahes Projekt erinnert sehr stark an folgende Elemente der Gestaltung von konstruktivistischen Lernumgebungen (vgl. Baumgartner/Welte 2002, S. 12):

- legitimierte periphere Partizipation
- Authentizität und Situiertheit

Es wird mit dieser Form der Teilhabe ein bewusster und nicht zufällig stattfindender Lernprozess initiiert. Eine Teilhabe an einer – in diesem Fall betrieblichen – Community of Practice (CoP) ist das Ziel der Beteiligung (vgl. Ostendorf 2007, S. 169), wobei eine volle Teilhabe mehr als Ideal zu betrachten ist, denn als erreichbares Ziel. „Zum anderen weist die Bezeichnung ‚peripheral‘ aber auch darauf hin, dass es multiple Wege einer Partizipation in einer ‚community of practice‘ gibt, die an unterschiedlichen Stellen ansetzen kann.“ (Ostendorf 2007, S. 169). Dies erscheint insbesondere auch vor dem Hintergrund von schulinternen Projekten interessant, weil das Merkmal der Teilhabe an einer *betrieblichen* CoP nur bedingt erfüllt ist, da die gewohnte Lernumgebung nicht verlassen wird und die Authentizi-

tät der Aufgabenstellung sich auf die Durchführung von Projektarbeiten bezieht und nur in bedingtem Maße auf unmittelbare betriebswirtschaftliche Ausbildungsinhalte.

Die Bedeutsamkeit von Lehr- und Lernsituationen steigt mit der Frage danach, wie sehr die Lernenden in der Lage sind, einen Bezug zur eigenen Lebenspraxis herzustellen und ob es sich dabei um realistische Problemstellungen handelt (vgl. Baumgartner/Welte 2002, S. 12). „Es ist wichtig, dass es sich bei den Aufgabenstellungen – vor allem im Rahmen jener Veranstaltungen, die sich das Lernen durch Erfahrung zum Ziel gesetzt haben – um keine ‚Sandkastenspiele‘ handelt, sondern das ein realistisches praktisches Problem in einem komplexen Anwendungskontext bearbeitet wird.“ (Baumgartner/Welte 2001, S. 281)

4.4.2.3. Einbinden über Befragungen

Die Strategie des Einbindens mittels Befragungen wurde von der Schule in unterschiedlichen Variationen und Häufigkeiten durchgeführt. Qualitätsentwicklung und die damit einhergehende Evaluation der Ergebnisse sind heikle Themenbereiche. Dies bringt auch die Frage mit sich, wer zu welchem Zeitpunkt in welcher Weise einbezogen werden soll (vgl. Schratz/Iby/Radnitzky 2000, S. 23) und mit welchem Ziel.

So wurde bspw. im Schuljahr 1998/99 im Rahmen eines Abschlussprojektes eine Imageanalyse der Schule durchgeführt, was einerseits nochmals veranschaulicht, wie Schüler in Form von Unterrichtsprojekten in den Prozess eingebunden werden, und andererseits eine Befragung darstellt. Ziel des Projektes war es, die Beurteilung der BHAK & BHAS Bludenz durch interne (derzeitige Schüler, Absolventen und Lehrpersonal) und externe Zielgruppen (Bevölkerung, Opinion Leaders, Eltern derzeitiger Schüler) zu eruieren, wobei abhängig von der Größe der Gruppe bis zu ca. 450 Personen befragt wurden (vgl. dazu den Projektabschlussbericht Graß/Kriz 1999).⁵⁸ Aber auch regelmäßig wiederkehrende Befragungen der Schü-

⁵⁸ Ein interessantes Ergebnis dieser Befragung war unter anderem, dass die Eltern der Schule mangelnde Öffnung nach außen, wenig Möglichkeiten zur Elternmitwirkung und einen nicht optimalen Umgang mit Problemen vorwarfen (vgl. Egle 1999, S. 12).

ler, mit dem Ziel Verbesserungspotenzial zu eruieren, werden an der Schule durchgeführt. „An der BHAK und BHAK Bludenz haben die SchülerInnen jedes zweite Jahr in einer umfangreichen Befragung die Möglichkeit, ihre LehrerInnen, deren Unterricht, das Klassenklima und die Atmosphäre an der Schule zu beurteilen. Dieses Feedback bezieht sich nicht auf Einzelpersonen, sondern auf den Gesamteindruck.“ (http 4)

Außerdem findet auch jedes Jahr zumindest der Versuch einer Vollerhebung in den ersten Klassen statt, mit dem Ziel die Zufriedenheit zu erfragen: „Weiters werden jedes Jahr im Oktober die neuen SchülerInnen befragt, warum sie sich für unsere Schule entschieden haben und wie sie den Umstieg erlebt und empfunden haben. Diese Befragungen erfolgen größtenteils online. Sie sind anonym, sodass die SchülerInnen beim Ausfüllen keinem externen Druck ausgesetzt sind. Nachstehend finden sich Links zu Ergebnissen, die wir selbstverständlich gerne transparent machen.“ (http 4)

In der Schule herrschte und herrscht eine sehr ausgeprägte Befragungskultur, die eine Lehrperson folgendermaßen zusammenfassend auf den Punkt gebracht hat:

„Ja, also diese Umfragen, die sind sehr ausgeprägt.“ (Interview 11, S. 6)

4.4.2.4. Einbinden über umfassende Mitwirkung

Die Strategie der umfassenden Mitwirkung wird so verstanden, dass die Stakeholder bei den einzelnen Schulentwicklungsschritten mit vollem Stimmrecht, aber auch der Verpflichtung zur Mitarbeit eingebunden wurden und werden. Diese Strategie versteht die Mitarbeit über einzelne begrenzte Projekte und Befragungen hinaus. Im Zuge der Ausarbeitung soll das schulspezifische Stakeholdermodell zu Grunde gelegt werden, bei dem sowohl von internen als auch von externen Stakeholdern ausgegangen wird. Dabei wird insbesondere auf folgende strategische Anspruchsgruppen und deren umfassende Mitwirkung eingegangen: Eltern, Schüler, Lehrer, Schulleitung, Verwaltung, Unternehmen.⁵⁹

⁵⁹ Die eingeführte analytische Trennung in Lieferanten und Berufswelt muss im Rahmen dieser Ausarbeitungen aufgehoben werden, da versucht wurde diese als „Unternehmen“, in den Quali-

Zu Beginn des Prozesses wurde die Einladung zur Mitarbeit bei der Entwicklung an die Eltern ausgesprochen, aber letztlich wurde diese aus der Perspektive der Schule nicht angenommen:

„Aber tatsächlich stellen sie (Eltern, MA) sich dann eigentlich nicht zur Verfügung. Es wird zwar geäußert: Wir hätten Interesse ... aber letztlich bedeutet das Sitzungen und bedeutet das Stunden. Und ich meine, man muss davon ausgehen, dass sie berufstätig sind und die Zeit nicht aufbringen können. ... Also, das Angebot war x mal da, aber konstruktive, effektive Mitarbeit hat nicht stattgefunden.“ (Interview 19, S. 11)

Die Aussage, dass Interesse und Bereitschaft bestehe, wurde durch die Interviews bestätigt. So zeigten sich *alle* interviewten Personen bereit, sich nach Möglichkeiten in die Entwicklungsarbeit einbringen zu wollen, um diese Aussage dann aber auch zu relativieren. Es sei letztlich auch eine Zeitfrage, Personenfrage, Kompetenzfrage und Frage des behandelten Themas.

Insbesondere die Zeitfrage ist ein Thema, das von den Eltern vorgebracht wurde, wenn es um die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen ging. Dieser Befund deckt sich auch mit Ergebnissen aus der sogenannten „Hard-to-reach parents“ Forschung. Diese Ergebnisse zeigen, dass neben Eltern von Kindern, die aus bildungsfernen Schichten stammen, auch Vollzeit Arbeitende, Alleinerziehende, Arbeitslose, Eltern von Kindern, die unter der Armutsgrenze leben, Neuzugezogene und Eltern von Kindern mit Behinderung, für die Schulen schwer zu erreichen sind (vgl. Sacher 2008, S. 225).⁶⁰ Diese Studien stellen nicht die Mitarbeit bei Schulentwicklungsprojekten in den Mittelpunkt, sondern versuchen vielmehr, die grundsätzliche Bereitschaft, ein Gespräch mit den Lehrpersonen zu führen, zu eruieren. Diese Befunde decken sich auch mit der Einstellung von Lehrpersonen. Eine

tätsentwicklungsprozess einzubeziehen Für die verbleibenden strategischen Anspruchsgruppen wie Universitäten und Fachhochschulen sowie Zubringerschulen konnten in den Interviews keine Hinweise auf umfassende Mitwirkung bei Qualitätsentwicklungsprojekten gefunden werden. Diese Zusammenarbeit beschränkt sich im Moment noch auf lose Kontakte.

⁶⁰ Dies ist in meinen Augen keine Frage, die sich ausschließlich auf die Beteiligung von Eltern am Schulleben der Kinder bezieht, sondern stellt ein generell bildungspolitisches Problem dar. Im Zentrum dieser Diskussion steht die Frage, wie man bildungsferne Schichten erreichen und dazu motivieren kann, sich am Bildungsprozess und somit auch an Weiterbildungsmaßnahmen zu beteiligen. In diesem Kontext wird in der Literatur auch vom sogenannten Matthäus-Effekt gesprochen. Entsprechend dem Gleichnis aus dem Matthäusevangelium wird jenen, die haben, gegeben und jenen, die nichts haben, auch noch genommen (vgl. Merton 1968).

quantitative Befragung, die das Thema der mangelnden Elternpartizipation ins Zentrum rückte, brachte folgendes Ergebnis (vgl. Melzer 1985, S. 21): So gaben 88 % der befragten Lehrer an, dass sie der Meinung sind, Eltern seien zeitlich zu sehr überlastet, um an der Schule zu partizipieren. 84 % der Lehrer vermuteten, dass die Eltern Angst- und Unterlegenheitsgefühle gegenüber der Schule bzw. den Lehrern empfinden. Immerhin 54 % der Lehrer glauben, dass die Eltern sich deshalb nicht engagieren, weil diese Angst vor negativen Konsequenzen für die eigenen Kinder hätten. Über 80 % der Lehrer gaben an, dass sie der Meinung sind, dass sich die Eltern für die Schule schlicht nicht interessieren. Diese Angaben sind sicherlich recht einseitig, da neuere Untersuchungen belegen, dass es von Seiten der Eltern durchaus Interesse an der Schule gibt.

Ein Interviewteilnehmer brachte die grundsätzliche Bereitschaft, sich in einen solchen Prozess einzubringen, folgendermaßen zum Ausdruck:

„Ja, ich würde mich so gut wie möglich beteiligen. Aus zeitlichen Gründen könnte ich mich aber nicht intensiv damit beschäftigen.“ (Interview 2, S. 3)

Die Zeitfrage ist ein Thema, welches aus Sicht von Eltern vorgebracht wird, wenn es darum geht, sich an solchen Entwicklungsprozessen nicht beteiligen zu müssen. Dies entspricht auch der Wahrnehmung einer Lehrperson:

„Mein Eindruck von den Eltern ist ein ganz simpler – im Durchschnittsfall. Ich gebe mein Kind ab und erwarte, dass es so problemfrei wie möglich, so schnell wie möglich zur Matura kommt. Ich bin froh, wenn ich nicht belästigt werde und wenn es dann halt sein muss, dann komme ich eben.“ (Interview 7, S. 11)

Diese Aussage eines Lehrers bringt zum Ausdruck, dass sich aus der Perspektive der Lehrpersonen die Eltern eigentlich nicht für das Schulleben interessieren. Die Erziehungsaufgaben, die sie als Eltern hätten, werden auf die Schule abgewälzt. Das Interesse der Eltern hält sich aus der Perspektive der Lehrpersonen in Grenzen.

Eine andere mögliche Begründung, weshalb sich Eltern nicht an der Schule und insbesondere an den Schulentwicklungsprozessen beteiligen, wurde in den Inter-

views auch angesprochen. Ein Interviewpartner warf die Frage auf, dass es aus seiner Perspektive auch sein könnte, dass Eltern sich nicht voll einbringen, weil es möglicherweise eine Hemmschwelle gibt.

„Oder ja, sich auch nicht getrauen, sage ich jetzt einmal, da mit den Lehrpersonen zusammen das zu erarbeiten. Dass sie sich dem nicht gewachsen fühlen.“ (Interview 19, S. 11)

Die Zeitproblematik ist auch für andere Stakeholder von besonderer Bedeutung, wie ein Vertreter eines Unternehmens bekräftigte:

„Ja. Das ist eine Zeitfrage. Aber im Prinzip ja.“ (Interview 8, S. 6)

Auf Nachfrage antwortete der Unternehmer, dass diese Aussage so zu verstehen sei, dass sich im Zuge einer Einbindung in solche Prozesse die Möglichkeit ergibt, Unternehmensinteressen in die Diskussion einzubringen (vgl. Interview 8, S. 6).

Eine weitere Möglichkeit, wie Unternehmen in den Schulentwicklungsprozess eingebunden werden können, besteht über das Kuratorium, welches an der BHAK & BHAS Bludenz gegründet wurde. Diese Möglichkeit wurde in den Interviews auch dezidiert herausgestrichen, wenngleich die Chance einer institutionalisierten und somit verfassten Partizipation im Moment nicht besteht. Dies ist zwar angedacht, aber zur Zeit erfolgt das Einbinden der Unternehmen über den informellen, weiter unten beschriebenen Weg.

„Das (institutionalisierte Zusammenarbeit, MA) wäre an und für sich geplant. Wird in der Praxis nicht so streng umgesetzt. Meistens sind die Sitzungen dann wieder Anstöße, weil man sich ja da im Kreis der Kuratoriumsmitglieder besser kennenlernt, für persönliche Kontakte.“ (Interview 20, S. 5)

Schüler wurden, wie bereits oben erwähnt, sowohl über inhaltlich, als auch zeitlich begrenzte Projekte in den Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden. Eine umfassende Einbindung bspw. über die Mitarbeit bei pädagogischen Tagen konnte den Daten nicht entnommen werden.

Insbesondere die Schüler verwiesen in ihren Rückmeldungen aber auch darauf, dass ein Engagement in einem Qualitätsentwicklungsprozess auch von den beteiligten Personen abhängig sei und vom Thema, welches bearbeitet werden sollte.

„Ja, das könnte ich mir schon vorstellen. Es kommt darauf an, was es für ein Projekt wäre.“ (Interview 1, S. 7)

„Es kommt darauf an, was es wäre. Wenn es jetzt etwas Interessantes wäre, dann schon. Und es würde auch darauf ankommen, welche Lehrer da dabei wären. Dann schon, wenn es interessant wäre.“ (Interview 18, S. 8)

Die Frage danach, weshalb ein Engagement von den beteiligten Personen abhängig sei, wurde von der interviewten Person damit beantwortet, dass man manche Menschen mag und manche eben nicht so (vgl. Interview 18, S. 8). Die Frage der Sympathie und Antipathie hängt hier vermutlich auch mit den bisherigen Erfahrungen zusammen, welche die Schüler sowohl im Unterricht, also auch im Schulalltag gemacht haben. Die Lehrpersonen wurden in den Qualitätsentwicklungsprozess von Anfang an umfassend eingebunden und trugen einen Großteil der Verantwortung und somit auch der Arbeit. Der erste Schritt war das Miteinbeziehen des Kollegiums in die bewusste Entscheidung, Qualitätsentwicklung nach dem EFQM-Modell zu betreiben (vgl. Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 15). Eine Lehrperson brachte es folgendermaßen auf den Punkt:

„Irgendwie war jeder eingebunden. Man konnte sich dem nicht entziehen. Es gibt schon einige Wenige. Die versuchen halt da nur da zu sitzen und mitzuhören. Aber im Grunde genommen hat man uns immer, wenn irgendeine solche pädagogische Tagung war, in Gruppen, Arbeitsgruppen eingeteilt.“ (Interview 3, S. 6)

Die Konsequenz daraus ist, dass grundsätzlich alle Lehrpersonen die Chance hatten, sich in den Qualitätsentwicklungsprozess der BHAK & BHAS Bludenz in verschiedensten Formen mit den eigenen Ideen und Vorstellungen einzubringen. Zu diesem Zweck wurde 1998 auch ein sogenanntes Entscheidungsmodell entwickelt, welches bei grundlegenden Beschlüssen, wie bei der Verabschiedung des Leitbildes, Berücksichtigung findet. Eine einzelne Lehrperson hat die Chance, sich mit einem qualifizierten Veto gegen zu treffende Entscheidungen auszusprechen.

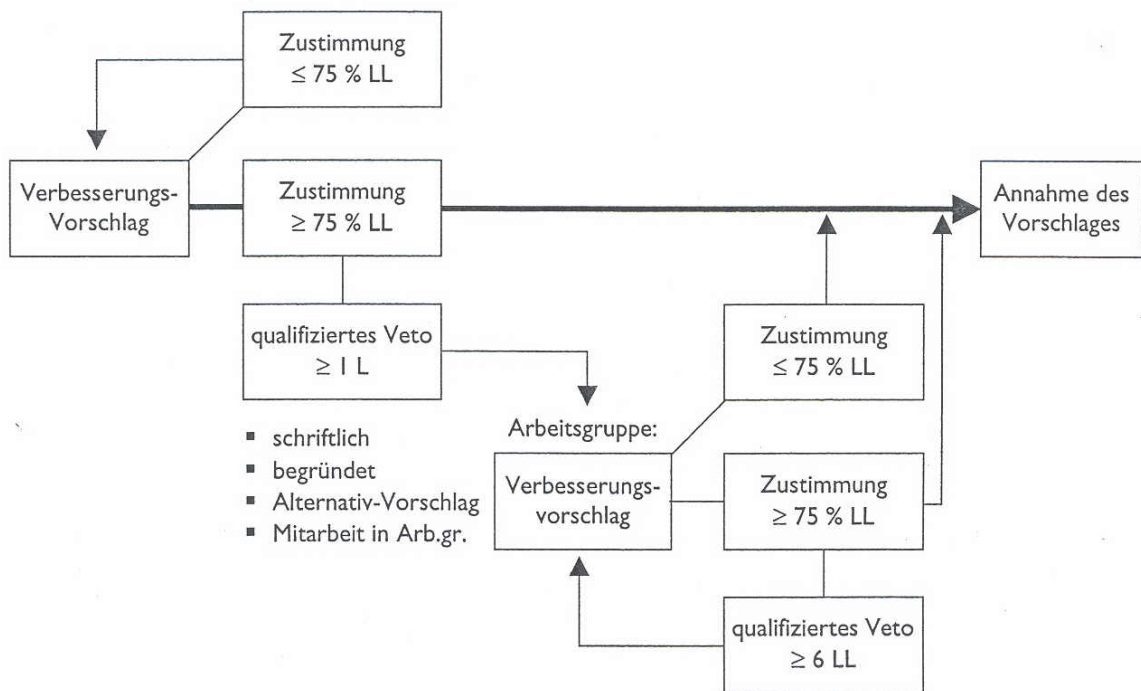


Abbildung 17: Das Entscheidungsmodell der BHAK & BHAS Bludenz

Quelle: Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 24

Eine Lehrperson kann ein Veto einlegen, indem sie einen schriftlich begründeten Alternativvorschlag einbringt und sich zur Mitarbeit in der entsprechenden Arbeitsgruppe verpflichtet. Diese Arbeitsgruppe hat dann die Aufgabe, basierend auf dem Alternativvorschlag einen Kompromissvorschlag zu erarbeiten, der erneut der Konferenz zur Abstimmung vorgelegt wird. Wenn mit dem überarbeiteten Vorschlag erneut mindestens sechs Lehrpersonen unzufrieden sind, wird dieser wieder in die Arbeitsgruppe zurückgespielt und einer erneuten Diskussion unterzogen.

„Das ist jetzt wirklich ein Instrument, ... das hat die Kollegen stark beruhigt. Weil sie können letztlich selbst bei einer Gegenstimme irgendetwas zu Fall bringen. Aber nicht nur wie bisher, sondern mit Gegenlösungen. Also entweder kommt eine bessere Lösung, die dann wieder verabschiedet wird. Also in Form von einem Veto und schriftliche Alternativvorschläge und da kann man darüber reden. Das finde ich einen Qualitätsschritt, wenn das gemacht wird. Wer aus Prinzip dagegen war und keine Mühe auf sich nimmt, bessere Vorschläge – eine Alternative zu machen –, ok, der wird sich dann halt nicht mehr wehren. Und dann muss er es akzeptieren. Also es geht, über bessere Alternativen ist alles möglich, aber man

muss was tun dafür. Und nicht Stimmenthaltung, solche Dinge gibt es ganz einfach nicht.“ (Interview 19, S. 10)

Ziel des Entscheidungsmodells ist das Einbinden und insbesondere die Identifikation der Beteiligten mit den getroffenen Entscheidungen.

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf die strategischen Anspruchsgruppen wie Lehrer, Schüler, Eltern und Unternehmen. Darüber hinaus wurden in der Anfangsphase des Qualitätsentwicklungsprozesses insbesondere auch externe Moderatoren und Experten für diverse Qualitätsentwicklungskonzepte in die Mitarbeit eingebunden. Aus der Sicht der internen Stakeholder wurden mit diesen externen Beratern und Moderatoren sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht.

„Dabei sind wir auch von Leuten von außen begleitet worden. Mehr oder weniger professionell, mehr oder weniger erfolgreich.“ (Interview 5, S. 6)

Die Schule hat aber auch andere strategische Anspruchsgruppen, wie die Mitarbeiter der Verwaltung, oder der Schulleiter. Die Mitarbeiter der Verwaltung wurden auf dem offiziellen Weg nicht in den Qualitätsentwicklungsprozess der Schule eingebunden. Sie hatten aus ihrer Perspektive also keine Möglichkeit sich an pädagogischen Tagen oder ähnlichen Veranstaltungen zu beteiligen und dort mitzuwirken (vgl. Interview 12, S. 6). Die Rolle des Schulleiters und sein Engagement bei der Initiierung des Qualitätsentwicklungsprozesses wurde im Kapitel 4.2. bereits ausführlich dargestellt.

4.4.2.5. Einbinden über informelle Gespräche

Die Strategie des Einbindens über informelle Gespräche ist jene, bei der mikropolitische Überlegungen und Analysen am augenscheinlichsten sind. Informelle Gespräche finden mit Eltern, Unternehmern und Schülern ebenso statt, wie es diese auch mit der Verwaltung gibt. Diese Form der Partizipation beim Entwicklungsprozess wird von den Beteiligten als unsystematisiert empfunden, welche m. E. als nicht verfasste Form der Partizipation zu verstehen ist. Zu hinterfragen ist in diesem Zusammenhang, ob die Stakeholder das Gespräch bewusst suchen, oder ob das Gespräch zufällig und unsystematisch geführt wird bspw. auf der Straße oder

im Supermarkt. Ein Lehrer beschrieb die Strategie der informellen Gespräche als „fallweise Kontakte“ folgendermaßen:

„...der Rest sind fallweise Kontakte, also, gelegentlich trifft man jemanden auf der Straße oder beim Spar, oder wo auch immer. Spricht kurz. Manchmal gibt es, dass eine Mutter anruft ..., was weiß ich, sei das ein Krankheitsfall oder sei das ein schulisches Problem oder familiäres Problem, in der Beziehung geht das ab.“ (Interview 7, S. 2)

Diese unsystematischen Gespräche führen zwar nicht direkt dazu, dass die Ergebnisse bewusst in den Entwicklungsprozess eingebracht werden (vgl. Interview 7, S. 9), dienen aber den an den Entwicklungsprojekten umfassend mitwirkenden Stakeholdern, wie Lehrern, aber zumindest als Rückmeldefunktion für die Schule:

„Dann während der Ausbildung logischerweise und aber auch danach. Das heißt gerne hört man, einige Jahre nach dem die Absolventen von uns gegangen sind, kleine Anekdoten, was jetzt schön war, was interessant war, was lustig war, was vielleicht auch nicht ganz so gut war, was nicht funktioniert hat. Auch das sind wichtige Informationen, wenn man das ausarbeiten kann. Und natürlich eine ganz wesentliche Sache ist die Rückmeldung von den Abnehmern. Das heißt von den Betrieben im Umkreis und auch von den FHs beziehungsweise den UNIs, wenn wir Rückmeldungen bekommen, und das scheint gut zu funktionieren. Das sollte man vielleicht einmal überdenken, da sollte man eventuell reagieren darauf.“ (Interview 5, S. 3)

Eltern kontaktieren Lehrpersonen auch mittels Anrufe, über das Sekretariat und im Rahmen der Sprechstunden bzw. Elternsprechtage und Elternabende.

„Ja, Schüler oder Eltern, beziehungsweise Eltern von Schülern, die sagen, dass das Kind krank ist oder dass sie eine Freistellung benötigen. Wie sie da tun müssen. Also insbesondere Eltern von Erstklässlern, die eigentlich auch nur ihren Kummer loswerden wollen, wenn das Kind jetzt schwänzt oder zum Nachfragen, ob das Kind in der Schule ist. Weil es geht daheim brav weg, aber irgendwie haben sie das Gefühl, es kommt vielleicht nicht in der Schule an.“ (Interview 12, S. 2)

Hier handelt es sich um mikropolitische Aktivitäten der Stakeholder, die sich mittels informeller Gespräche sowohl implizit als auch explizit in diverse Qualitätsentwicklungsprojekte, aber auch den Schulalltag einbringen oder auf diese Einfluss haben. Dies entspricht den diversen Strategien, die verfolgt werden, um die

eigenen Ziele zu erreichen, was der nicht verfassten Partizipation in Organisationen entspricht. Im Grunde ist der Begriff Strategie für diese Form des Einbindens missverständlich verwendet, da es sich hier mehr um ungeplante Gespräche handelt und somit nicht um beabsichtigtes strategisches Vorgehen aus einer Organisationsperspektive.

Diese Annahme schließt aber nicht aus, dass es sich dabei um strategisches Handeln aus der Akteursperspektive handeln kann. Altrichter/Salzgeber (vgl. 1996, S. 105 ff.) haben 14 unterschiedliche Strategien bzw. Taktiken identifiziert, mit denen von handelnden Akteuren im schulischen Alltag die eigenen Interessen verfolgt werden.⁶¹

- Kontrolle von Normen und Verfahren
- Grenzziehungen zwischen den Einflussbereichen
- Sanktionen
- Aufbau von Bindungen und Vertrauen
- Opposition und Widerstand
- Boykott
- Eskalation
- Kontrolle des Informationsflusses
- Tratsch und Gerücht
- Offenheit und rationale Prüfung
- Vollendete Tatsachen schaffen
- Management der Außenwirkungen
- Aufbau wechselseitiger Verpflichtungen, Gruppen- und Koalitionsbildung
- Beziehungspflege und externe Beziehungen

⁶¹ Auch in Publikationen mit mikropolitischem Hintergrund wird immer wieder von Strategien oder von Taktiken gesprochen. In diesem Kontext erscheint es mir wichtig herauszustreichen, dass diese zwei Begriffe nicht sinngleich verwendet werden können, wenngleich dies eben oft passiert. Die Taktiken sind in meinem Verständnis die einzelnen Schritte, die der Umsetzung der langfristig angelegten Strategie dienen können. Taktische Überlegungen können auch über Umwege zum langfristig und strategisch geplanten Ziel führen, aber auch kurzfristigen, nicht strategisch angelegten Zielen dienen.

Diesen zahlreichen Strategien kann m. E. die des *informellen Gesprächs* hinzugefügt werden, welches nicht mit der Strategie „Tratsch und Gerücht“ verwechselt werden darf. „Tratsch ist ein Instrument der sozialen Kontrolle in Organisationen, das unterhalb der öffentlichen Arena angewandt wird. Tratsch unterstellt eine Einheit der Normen der Organisation: Verletzungen dieser Einheit werden beobachtet, Abweichungen konstatiert und exponiert.“ (Altrichter/Salzgeber 1996, S. 110)

Das Gerücht hingegen dient dazu, fehlende Informationen zu erhalten, die aber mit einer gewissen Unsicherheit versehen sind. Gerüchte können als Informationen ohne Beleg verstanden werden (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996, S. 110). Diese mikropolitischen Strategien sollen an dieser Stelle nicht genauer ausdiskutiert werden. Sie sollen viel mehr veranschaulichen, wie breit das strategische Repertoire ist, auf welches von den handelnden Akteuren zurückgegriffen werden kann und die unweigerlich zu den organisationalen und in diesem konkreten untersuchten Fall schulischen Spielen führen.

Zusammenfassende Interpretation 2: Die Partizipation der Stakeholder über den Schulgemeinschaftsausschuss ermöglicht ausgewählten Vertretern von Stakeholdern die Mitbestimmung und Beratung in einem rechtlich verfassten Gremium. Die Form der Mitbestimmung beschränkt sich auf die gesetzlich vorgesehenen Punkte, die bereits besprochen wurden. Von mikropolitischer Bedeutung ist vielmehr die Chance, Kontakte und Beziehungen zu anderen Stakeholdern aufzubauen und deren Position und Stellung im Lehrerkollegium, der Schulleitung, als Schülervertreter oder im Rahmen der Elternvereinsarbeit dazu zu nützen, eigene Interessen bzw. Interessen einzelner Akteure, die vertreten werden, durchzusetzen.

Das Einbinden von Schülern in den Qualitätsentwicklungsprozess mittels Projektarbeit muss nicht ausschließlich als Beteiligungsstrategie verstanden werden. Es kann auch aus einer didaktischen Perspektive – im Sinne einer interaktionalen Ebene der Partizipation (vgl. Kapitel 2.4.1.1.4) – betrachtet werden. Somit scheint diese Form des Einbindens wiederum eine bewusst veranlasste und gewollte Form der Partizipation zu sein. Die Beteiligung der Schüler dient aus didaktischen

Überlegungen auch der Unterrichtsentwicklung. Dies bringt letztlich wiederum eine Qualitätsinitiative für den Unterricht mit sich.

Das Einbinden der Stakeholder über umfassende Befragungen hat zwei Ziele. Einerseits soll ein Datenbestand über die Ist-Situation geschaffen werden, der dazu dienen kann, neue Projekte zu initiieren bzw. begleitende Datengrundlage für diese zu bieten. Andererseits besteht dadurch die Möglichkeit, bereits durchgeführte Projekte zu evaluieren und basierend auf den Ergebnissen diese fortzuführen oder mögliche Anpassungen vorzunehmen.

Die Aussagen der interviewten Personen erwecken den Eindruck, dass das Angebot, sich an einem Qualitätsentwicklungsprozess, wie dem von der BHAK & BHAS Bludenz durchgeführten, zu beteiligen, für die Betroffenen verlockend klingt. Dies kann an den eingeräumten Gestaltungsmöglichkeiten liegen und an der Chance, etwas zu verändern.

Aus der mikropolitischen Perspektive, ist diese Bereitschaft durchaus nachvollziehbar. Die Stakeholder bekommen in ihrer ersten Interpretation eine Machtquelle zur Verfügung gestellt, die sie nutzen wollen. Dies geschieht möglicherweise auch, um die eigenen Interessen zu vertreten. Die Frage, die sich daran anschließt, ist jene nach den Interessen der Stakeholder, die zur Mitarbeit eingeladen wurden, aber diese nur bedingt wahrgenommen wurde. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit diese Stakeholder bereit sind, Zeit zu investieren, um die Interessen zu verfolgen. Letztlich ist das Einbringen in den Schulentwicklungsprozess auch eine Frage nach freiwilligem Engagement, welches möglicherweise nicht zwingend der Erfüllung der eigenen Interessen dient. Diese können unter Umständen durch persönliche Gespräche leichter verfolgt werden.

Informelle Gespräche sind als alltägliche Kommunikation zwischen den verschiedenen Stakeholdern einer Organisation zu verstehen, die von diesen zwar nicht als systematisiert empfunden werden, aber sehr wohl der Verfolgung von Zielen dienen. In informellen Gesprächen werden Informationen ebenso ausgetauscht, wie auch versucht wird, bewusst Einfluss auf das Gegenüber auszuüben.

Darüber hinaus können informelle Gespräche das eigene Handeln auch unbewusst beeinflussen. Die informellen Gespräche sind somit der Nährboden für mikropolitische Aktivitäten in Organisationen und die Form der Partizipation, die den nicht verfassten Bereichen von Partizipation entsprechen. Diese können auch im Rahmen von verfassten Gremien wie bspw. SGA, einem Tag der offenen Tür oder eines Elternsprechtags stattfinden. Zufällige Gespräche sind jene, mit denen undokumentiert und später nicht mehr nachvollziehbar, weil sie nicht protokolliert werden, die eigenen Vorstellungen verfolgt und andere beeinflusst werden. Dies entspricht jenem mikropolitischen Verständnis, das Macht als Beziehung denkt.

4.5. „Schulische Spiele“

Nach der Ausarbeitung der fünf Strategien des Einbindens in den Qualitätsentwicklungsprozess an der BHAK & BHAS Bludenz wird in diesem Abschnitt diskutiert, wie die unterschiedlichen Stakeholder im schulischen Alltag mit den Ergebnissen und Bedingungen diverser Innovationsprozesse umgehen oder um in der mikropolitischen Sprache zu sprechen: spielen. Das folgende Bild soll veranschaulichen, wie aus der Perspektive eines Mitgliedes der Schule das Zusammenspiel der diversen Stakeholder sein kann und welche Auswirkungen es möglicherweise nach sich zieht, wenn diese nicht kooperieren.



„Das sind lauter Zahnräder, die ineinander greifen. Und wenn da irgendwo der Wurm drinnen ist, dann klappt es nicht mehr. Das fängt an bei der Putzfrau, das geht über Lehrer, Schüler, Direktion. Gehören alle irgendwie zusammen. Und so lange alle ineinander greifen, klappt das wunderbar.“

Abbildung 18: Das Räderwerk

Quelle: Interview 12

Zu diesem Zweck soll in einem ersten Schritt geklärt werden, welche Projekte den Stakeholdern bekannt sind, da dies eine Grundvoraussetzung für die Bezugnahme darstellt. Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die von den Stakeholdern in den Interviews genannten Projekte, respektive deren Antworten wieder. Diese Übersicht ist ein Ausschnitt zahlreicher Projekte, die von der Schule bzw. den Mitarbeitern in der Schule durchgeführt wurden, stellt allerdings nur einen Auszug – durchgeführt wurden mehr – dar, wenngleich alle in den Interviews genannten Projekte angeführt und den entsprechenden Gruppen zugewiesen sind.

Interessant in diesem Kontext ist, dass offensichtlich insbesondere bei den bei der Qualitätsentwicklung nicht umfassend eingebundenen Stakeholdern so gut wie keine Projekte bekannt zu sein scheinen. Daran schließen sich zwei Fragen unmittelbar an. Können die interviewten Personen die Projekte nicht kennen, da sie zu den jeweiligen Zeitpunkten noch keine betroffenen Stakeholder der Schule waren,

und/oder sind die Projekte bereits Teil des Alltags der Schulkultur und den Menschen deshalb nicht „mehr“ in der Form präsent?

Stakeholder	Genannte Projekte
Schulleitung	Qualitätsmanagement als übergeordnete Initiative
Verwaltung	Leitbild, Standortanalyse
SGA Schüler	Cool, Transparente Leistungsbeurteilung
SGA Lehrer	Cool, Klassenvorstandshandbuch, Leitbild, zweite Führungsebene, Klippert Methoden, Öffentlichkeitsarbeit, kollegialer Unterrichtsbesuch
SGA Eltern	Cool
Schüler	Cool
Lehrer	Cool, Klippert Trainings, Kernlehrziele, Jahresfeedback, Transparente Leistungsbeurteilung, Wissensmanagement
Eltern	Cool
Unternehmen aus der Region	Keine Projekte bekannt

Tabelle 11: In den Interviews genannte Projekte

Quelle: eigene Darstellung (vgl. Interview 1 – 21)

Genannt wird von allen interviewten Personen mit Abstand am häufigsten der Cool-Unterricht.⁶² Dies erscheint in zweierlei Richtungen bemerkenswert. Einerseits ist der Cool-Unterricht ein Projekt, welches von der BHAK & BHAS Bludenz nicht direkt selbst initiiert wurde. Es handelt sich um ein – zwischenzeitlich – bundesweites Projekt, welches seinen Ursprung in einer Handelsakademie in Steyr hatte (vgl. Neuhauser/Wittwer 2002) und dann österreichweit von den einzelnen Schulen vor Ort implementiert wird bzw. wurde. Andererseits ist es ein – im Vergleich zu anderen durchgeführten Projekten – relativ junges Projekt. An der Schule wird Cool-Unterricht seit dem Schuljahr 2004/05 durchgeführt (vgl. <http4>). Damit einher geht die Vermutung, dass sich die Stakeholder in ihren alltäglichen Handlungen, nur implizit auf neu geschaffene Strukturen beziehen und nicht explizit. Dies wirft die Frage auf, inwieweit solche durchgeführten Projekte strukturverändernden Charakter haben können, wenn diese den Akteuren nicht bekannt sind.

⁶² COoperative Open Learning. Eine Beschreibung der Entstehungsgeschichte und zu den Hintergründen des Cool – Projekts findet sich bei Neuhauser/Wittwer 2002.

Um dieses Phänomen genauer zu hinterfragen, soll in den nächsten Kapiteln die vier ausformulierten Dimensionen dazu dienen, zu untersuchen, welche mikropolitischen Prozess im vorliegenden Fall identifiziert werden können. Diese Analyse erfordert eine Eingrenzung der Daten auf ausgewählte Beispiele. Auf eine umfassende Darstellung des gesamten Beziehungsnetzwerkes wird zu Gunsten der Nachvollziehbarkeit der ablaufenden Prozesse verzichtet. Es ist durchaus vorstellbar, dass in ähnlichen Situationen – die mikropolitische Betrachtung bringt die situationsabhängige Betrachtung mit sich – auch andere Dimensionen und Akteure von Relevanz sind und in die mikropolitischen Spiele einwirken. Bspw. können in einer gegebenen Situation sowohl ökonomische Begründungen vorgebracht werden, wie auch ökologische Argumente oder juristische Überlegungen, was in Abhängigkeit der jeweiligen, spezifischen Akteurs- und Machtkonstellation zu sehen ist. Dieser Gedanke wird vorerst bewusst aus der Betrachtung ausgeschlossen, um ihn am Ende der Arbeit nochmals aufzugreifen und auf die Auswirkungen auf den Schulalltag zu thematisieren.

4.5.1. Die sinnkonstituierende Dimension

In diesem Kapitel werden das Corporate Design und das Leitbild der BHAK & BHAS Bludenz als sinnstiftende Elemente der Organisation Schule diskutiert. Damit einher geht die Frage nach einer möglichen Veränderung der Schulkultur und der daraus auch resultierenden Partizipationsaktivitäten der Akteure. Corporate Design, welches sich zentral in einem Logo widerspiegelt, kann auch als sinnstiftendes Symbol der Schule verstanden werden. Im Schuljahr 1998/99 wurde ein einheitliches Corporate Design, welches sich durch sämtliche Druckwerke zieht, gestaltet. Im Zentrum des neuen Designs steht ein neues Logo.

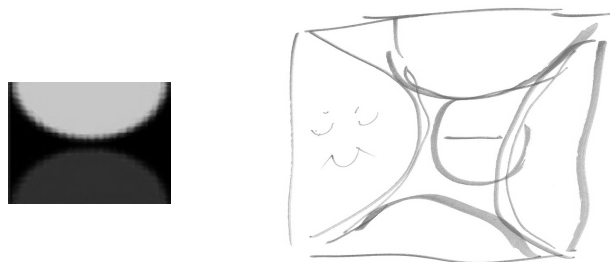


Abbildung 19: Das Logo der Schule

Quelle: <http4> und Interview 19

Im Logo der BHAK & BHAS Bludenz spiegelt sich das Motto der Schule wider, welches in einem Interview folgendermaßen umschrieben wurde:

„Das war eigentlich die Überlegung, dass also das Symbol für die HAK, also das große H, das da mitten drinnen steht, und dann haben wir die Ampel. Deshalb sind auch die Farben entstanden. Rot, gelb und grün. Das heißt eine Weichenstellung für die Jugendlichen, gleichzeitig eine Brücke gebaut. Wenn das die Brücke darstellt in die Zukunft. Das war so und ist nach wie vor eigentlich unser Motto. Hilfreich Brücken bauen für berufliche Zukunft und die Weichen Stellen, von rot auf grün, über gelb auf grün, nach Möglichkeit. So repräsentiert sich eigentlich unsere Schule als Brückenbauer und Weichensteller für Jugendliche im wirtschaftlichen Bereich. Sehr abstrakt.“ (Interview 19, S. 1)

Ein neues Logo verleiht einer Schule noch nicht zwingend ein neues Profil. Längerfristig soll neben der Verpackung (Corporate Design) auch der Inhalt, der in dem Fall das Schulleben, die Idee und die Vision der Schule ist, im täglichen Leben und somit dem Unterricht aufgehen (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1996, S. 11). Ideen und Visionen der Schule finden sich zentral im Leitbild der Schule wieder.

„Leitbilder sind wegen ihrer orientierenden, antreibenden, sinnstiftenden, motivierenden, normativ-legitimierenden Funktion in Innovationsprozessen von großer mikropolitischer Bedeutung. Sie setzen sich nicht machtunabhängig durch, und ihre machtgestützte Etablierung hat Machtwirkungen, beeinträchtigt oder fördert die Durchsetzungschance bestimmter Akteure, Interessen und Innovationskonzepte.“ (Ortmann et al. 1990, S. 62) Die Schule besitzt seit einigen Jahren ein eigenes Leitbild, welches für diese möglicherweise auch ein sinnstiftendes Element darstellt.

Aus diesem Grund wird in einem ersten Schritt versucht, das Selbstverständnis der Schule herauszuarbeiten, welches diese in den vergangenen Jahren des Qualitätsentwicklungsprozesses entwickelt hat. Welche kognitive Ordnung hat das soziale System der Schule und welche organisationale Realität herrscht vor? Sie wird durch den Gebrauch von Symbolen, wie bspw. Leitbilder, interaktiv ausgehandelt (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 65). Somit können Leitbilder zu einem wirkmächtigen Deutungsschema werden, welches sowohl in die Organisation, aber auch nach außen wirkt.

Der Prozess der Entstehung eines Leitbildes und das Endergebnis haben in vielen Fällen eine Transformation der Unternehmenskultur zur Folge (Bleicher 1994, S. 21). Die Frage, wie der gegenständlich von der Schule durchgeführte Leitbildentwicklungsprozess die Kultur in der Schule beeinflusst haben könnte, ist in einer ersten Betrachtung Gegenstand der Analyse. Aber auch in den darauffolgenden Ausarbeitungen wird darauf immer wieder Bezug genommen werden, da das Leitbild neben den Schulgesetzen ein zentrales sinnstiftendes Deutungsmuster und einen Legitimationshintergrund in einer Organisation (vgl. Altrichter/Messner/Posch 2006, S. 38) und somit auch in der BHAK & BHAS Blundenz darstellt.

4.5.1.1. Auf dem Weg zum Dienstleister

Sinnzuweisungen oder Weltbilder werden anderen Menschen durch Kommunikation vermittelt, was eine zentrale Grundannahme der sinnkonstituierenden Dimension darstellt. Über die tägliche Kommunikation werden die Deutungsschemata wie Leitbilder benutzt, produziert und reproduziert, um Machtbeziehungen aufzubauen (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 23). Kommunikationstheoretische Modelle versuchen aufzuzeigen, dass neben den inhaltsabhängigen Aspekten auch noch andere Faktoren für eine erfolgreiche Kommunikation von besonderer Bedeutung sind. Die Art und Weise wie eine Person zu einer anderen Person etwas sagt, also bspw. mit welchem Tonfall oder welcher Gestik, ist dabei ebenso von Bedeutung (vgl. Rosenbusch/Schober 1995, S. 15) wie das Vokabular, welches zur Kommunikation verwendet wird (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 28).

Im Rahmen der Auswertung der durch die Interviews gewonnenen Daten fiel eine sprachliche Besonderheit auf: Die Sprache einiger Akteure, die im Rahmen der Fallstudie interviewt wurden, besitzt m. E. für einen schulischen Kontext zumindest in Ansätzen einen eigenen – von aus der Betriebswirtschaftslehre stammenden Begriffen geprägten – Charakter. Dies ist insbesondere unter dem Aspekt interessant, dass „Sprache ... gemeinhin als ein Instrument (gilt, MA), das im Rahmen einer Kommunikation durch *interpersonelle Übertragung von Informationen* der gegenseitigen Verständigung dient und durch ein kompliziertes grammatisches und soziales Regelwerk gesteuert wird.“ (Heinrich 1998, S. 262) Besonderes Augenmerk wird in der Folge auf die soziale Regelungsfunktion der Sprache gelegt,

da diese wesentlich zum Schulklima beiträgt und dieses auch beeinflusst (vgl. Dubs 1994, S. 51). Als Illustration soll das folgende Beispiel dienen. In diesem Interviewausschnitt wurde an den Stellen, die sich auf schulspezifische Ausdrücke (wie Lehrer oder Schüler) beziehen, ein Platzhalter eingefügt, um die Besonderheit der spezifischen Sprache zu veranschaulichen:

„Na ja, schauen wir das einmal mit den sogenannten direkten Kunden an. Das heißt das sind in erster Linie einmal die ... und über die ... sind es die ... oder die Bekannten, die Freunde. Dann im Betrieb selber die ganze Kollegenschaft. Das heißt alle Mitarbeiter, die im Hause tätig sind und dann in nächster Sicht sind das alle Abnehmer. Das heißt Leute, die unsere ... dann entweder weiterbilden oder in einen Betrieb einstellen, sie sozusagen dann übernehmen von uns, sind betroffen.“ (Interview 5, S. 2)

Das sprachliche Experiment veranschaulicht, welche Sprache in der Schule gesprochen wird. An die Stellen der Platzhalter können beliebige Begriffe wie Automobilhersteller, Börse, Banken, Lieferanten oder ähnliche gestellt werden und das Zitat ergibt noch immer einen sinnvollen Kontext. „Über die Sprache werden Ereignisse ‚etikettiert‘ und in einen ‚sinn-vollen‘ Kontext gestellt.“ (vgl. Auer 1994, S. 23) Unabhängig von der fachlichen Ausbildung bzw. der Fächer, die Lehrpersonen unterrichten, verwenden diese eine sehr „betriebswirtschaftlich“ orientierte Sprache. Ausdrücke wie Dienstleistungen, Kunden, Zulieferschulen oder Abnehmer sind Zeichen und Ausdruck einer Kultur, die in der Schule gelebt wird und auf deren Basis in der Schule gearbeitet wird.

Sprache prägt die Schulkultur und diese wiederum prägt die Sprache. Es stellt sich die Frage, inwieweit der Leitbildentwicklungsprozess und das Ergebnis dieses Prozesses – das Leitbild – zur sprachlichen Etikettierung in der Schule beigetragen haben und nach wie vor beitragen. Dafür wird im nächsten Schritt ein Blick in das Leitbild der untersuchten Schule geworfen:

Unser Leitbild

VISION

Wir wollen mit engagierten, leistungsorientierten LehrerInnen und SchülerInnen und unter Einbindung der wesentlichen Interessenpartner der Schule den weiterführenden Bildungseinrichtungen, der Berufswelt und der Gesellschaft hervorragend ausgebildete junge Menschen zur Verfügung stellen.

MISSION

Die Handelsakademie vermittelt in integrierter Form umfassende Allgemeinbildung und höhere kaufmännische Bildung, die sowohl zur Ausübung von gehobenen Berufen in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung als auch zum Studium an Akademien, Fachhochschulen und Universitäten befähigen. (Lehrplan 1994)

Die Handelsschule vermittelt in integrierter Form Allgemeinbildung und kaufmännische Bildung, die zur Berufsausübung in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung befähigen. (Lehrplan 1994)

Den Anforderungen heutiger Berufs- und Bildungswelt entsprechend legen wir die Schwerpunkte unserer Unterrichtstätigkeit deshalb auf die Vermittlung von Allgemeinbildung, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz.

WERTE

Wir streben nach umfassender Qualitätsorientierung und regelmäßiger Qualitätsüberprüfung. Wir achten auf ein leistungsförderndes, innovatives und experimentierfreudiges Klima. Wir denken und handeln wie ein hochkarätiges Dienstleistungsunternehmen.

Die uns zur Ausbildung anvertrauten jungen Menschen stehen im Mittelpunkt unseres Wirkens. Unsere LehrerInnen verstehen sich als WissensvermittlerIn, PrüferIn und Coach.

Wir praktizieren ein wertschätzendes Verhalten aller am Schulleben Beteiligten (Fairness, Eigenverantwortung, Ehrlichkeit, Vertrauen, Toleranz, Höflichkeit, direkte und konstruktive Kritik).

Wir wollen unsere MitarbeiterInnen fördern und anerkennen, ihre Erwartungen angemessen berücksichtigen, ihnen Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten bieten.

Den Eltern und Erziehungsberechtigten bieten wir eine partnerschaftliche Zusammenarbeit an. Die Mitarbeit in schulischen Gremien ermöglicht ihnen eine direkte Mitgestaltung des schulischen Lebens. Mit den anderen Schulpartnern pflegen wir eine offene, partnerschaftliche Beziehung.

Abbildung 20: Das Leitbild der BHAK & BHAS Bludenz

Quelle: <http4>

Das Leitbild, wie es jetzt existiert, ist als Ergebnis eines langwierigen Diskussionsprozesses zu betrachten, in dessen Entwicklung auch externe Moderatoren eingebunden wurden. Im Schuljahr 2005/06 wurde das bereits bestehende Leitbild überarbeitet und mit dem Leitbild der kaufmännischen Schulen Österreichs abgestimmt (vgl. Mitterlechner 2006, S. 1). Interessant erscheint mir in diesem Kontext herauszustreichen, dass im Leitbild der kaufmännischen Schulen Österreichs nicht von einer Dienstleistungsorganisation gesprochen wird (vgl. <http9>) Die Entscheidung zu diesem Selbstverständnis wurde von der Schule selbst getroffen. Dieses Leitbild wurde als ein Ergebnis des Qualitätsentwicklungsprozesses von der Konferenz nach dem oben angeführten Entscheidungsmodell verabschiedet und somit von mindestens 75 % der Lehrer formal mitgetragen bzw. in der *vorliegenden* beschlossenen Form nicht mittels des zur Verfügung stehenden Vetos beeinträchtigt. Das Verwenden des EFQM-Modells und des neuen Verständnisses von Schulleitung brachte möglicherweise auch eine Veränderung im Verständnis der Schule als Organisation. Die Schule wird nicht mehr als Bildungsinstitution verstanden, sondern als Dienstleistungsunternehmen, welches die „Dienstleistung Bildung“ zur Verfügung stellt, welche wiederum von Kunden konsumiert wird. Diese Vorstellungen finden sich auch im offiziellen Leitbild der Schule wieder, in dem explizit der Gedanke des Dienstleistungsunternehmens aufgenommen wird. Ein Blick in die Literatur zeigt eine mögliche Charakterisierung eines Dienstleistungsunternehmens: Nach Dörfler (vgl. 2007, S. 38), der sich bei seiner Definition an jene von Kotler/Bliemel anlehnt, definiert sich ein Dienstleistung dadurch, dass:

- diese ein Produkt ohne materielle Beschaffenheit ist,
- eine Dienstleistung nicht lagerfähig ist,
- Kunde und Produzent zur selben Zeit am selben Ort sein müssen,
- eine Dienstleistung, unabhängig von der Häufigkeit der Konsumation, jedes Mal eine Einzelanfertigung ist.

Wenn man die von Dörfler formulierten Kriterien heranzieht, dann ist das Verständnis, die Schule als Dienstleistungsunternehmen zu betrachten, nachvollziehbar. Unterrichtsarbeit ist ohne materielle Beschaffenheit und nicht lagerfähig. Das Kriterium der simultanen Anwesenheit von Konsument und Produzent gilt grundsätzlich für den klassischen Unterricht und ist somit weitestgehend auch als erfüllt

zu betrachten. Weitestgehend deshalb, weil mit den technologischen Entwicklungen der vergangenen Jahre auch andere Lehr- und Lernformen denkbar sind, die auch zeitlich flexibles Lernen, also nicht simultanes Lehren und Lernen, ermöglichen. Unterricht an sich erfüllt auch die Voraussetzung der Einzigartigkeit, da eine Unterrichtssituation unter komplexen Bedingungen stattfindet und deshalb nicht in genau der selben Form reproduziert werden kann. Die Betrachtung einer Organisation als Dienstleistungsunternehmen bringt es mit sich, dass diese auch wie ein solches geführt wird und auf die Besonderheiten eines solchen Betriebes eingegangen wird. Dementsprechend benötigt der Dienstleistungsbetrieb Schule bspw. ein Zeit-, Kommunikations-, Personal-, Qualitätsmanagement, ausreichend finanzielle Ressourcen und eine gute Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Dörfler 2007, S. 78). Entscheidend und wichtig erscheint der Einfluss des Selbstverständnisses „Dienstleister“ auf die Schulkultur und die daraus resultierenden mikropolitischen Aktivitäten. „Wir denken und handeln wie ein hochkarätiges Dienstleistungsunternehmen für unsere Kunden (SchülerInnen, Eltern, künftige Arbeitgeber).“ (Mitterlechner 2002, S. 170)

4.5.1.2. Die Perspektive von ausgewählten Stakeholdern

Das Leitbild als Ergebnis des Qualitätsentwicklungsprozesses dient den Akteuren in der Organisation als sinnstiftender Legitimationsrahmen für Handlungen, die von diesen getätigt werden. Schon die Leitbildentwicklung selbst ist als mikropolitischer Prozess zu verstehen, da in diesem Interessen, Wünsche und Vorstellungen der Schulleitung und der Lehrpersonen abgebildet werden (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 63). Die Tatsache, dass das Leitbild unter Einbezug des Entscheidungsmodells verabschiedet wurde, stellt nicht automatisch die Sicherheit her, dass auch alle sich mit diesem identifizieren und dieses als sinnbildendes Medium in der Organisation anerkannt wird. „Leitbilder, die den Werten der bestehenden Unternehmenskultur grundsätzlich entgegenstehende Verhaltensweisen postulieren und versuchen, der Kultur ‚diesen Stempel aufzudrücken‘, laufen Gefahr, sich als hoffnungslose Unterfangen eines kulturtechnokratischen Machens zu entpuppen, was eher ein Festhalten an tradierten Verhaltensweisen bewirken wird.“ (Bleicher 1994, S. 21) Es ist die eine Sache, ein Leitbild zu verabschieden, es ist allerdings eine andere, dieses zu leben und den Anforderungen, die in diesem formuliert werden, gerecht zu werden und diese umzusetzen. Welche möglichen Effekte das

Leitbild auf die diversen Stakeholder in der Schule hatte, wird nun einer näheren Betrachtung unterzogen.

4.5.1.2.1. Externe Stakeholder

Im Rahmen einer von der Schule durchgeführten quantitativen Befragung diverser Stakeholder wurden unter anderem die folgenden Items abgefragt: Öffnung nach außen, Schulklima, Schülerbeteiligung, Rahmenbedingungen und reichhaltiges Schulklima (vgl. Egle 1999, S. 12). Diese Elemente sind im Leitbild sprachlich verankert und können als sinnstiftende Elemente verstanden werden, da diese für den Sinn der Schule und die Schulkultur von besonderer Bedeutung sind. Die Befragung brachte das folgende Ergebnis:

„Die Schulkultur wird von den Eltern am kritischsten beurteilt. Der Partner im Schulleben, der am wenigsten aktiv wird, was sich durch die Anwesenheit bei Elternabenden, Elternvereinsversammlungen, Sprechtagen und Sprechstunden leicht demonstrieren lässt, wirft der Schule mangelnde Öffnung nach außen, fehlende Möglichkeiten zur Elternbeteiligung und nicht optimalen Umgang mit Problemen vor.“ (Egle 1999, S. 12) Diese Einschätzung wird insbesondere dann spannend, wenn es um die Ergebnisse geht, die aus den dieser Studie zu Grunde liegenden qualitativ geführten Interviews gewonnen werden konnten. Hier öffnet sich ein Widerspruch, der einerseits auf die zeitliche Distanz zwischen den zwei Befragungen zurückgeführt werden kann. Die quantitative Befragung fand im Schuljahr 1998/99 stand, die qualitativen Interviews im Schuljahr 2007/08. Möglicherweise hat sich im Verlauf der Zeit die Wahrnehmung der externen Stakeholder verändert. Im Zuge der qualitativen Interviews attestierten die externen Stakeholder dem Dienstleistungsbetrieb BHAK & BHAS Bludenz ein gutes Bild und die Zufriedenheit mit ihm ist groß. Exemplarisch soll dies anhand der folgenden Zitate dargestellt werden. Auf die Frage, wofür die BHAK & BHAS Bludenz steht, wurden bspw. die folgenden Antworten gegeben:

„Guter Ruf, eine sehr gute fundierte kaufmännische Ausbildung, und ja, aus eigener Erfahrung vielleicht, die Nähe zu den kaufmännischen Fächern, zum Kaufmann in dem Sinne. Betriebswirtschaft, wo ich glaube und das habe ich auch selber gesehen, dass die Leute die dort gelehrt werden, die Schüler ein profundes Wissen erlangen.“ (Interview 9, S. 1)

„Außerdem ist es nach meiner Meinung eine sehr gute Schule und auch im Volksmund hat die HAK einen guten Ruf.“ (Interview 2, S. 1)

„Offen für neue Entwicklungen, praxisorientiert, gutes Klima. Und wenn Sie mir ein viertes gestatten? ... Ein gutes Ausbildungsniveau.“ (Interview 20, S. 4)

„Ja, innovativ, praxisorientiert und ein sehr engagierter Lehrkörper. Vor allem der Direktor.“ (Interview 8, S. 2)

Andererseits kann der Widerspruch auch im Selbstverständnis der angebotenen Dienstleistung verortet werden. Interessant erscheint in diesem Kontext, dass einige Lehrpersonen sich auf der einen Seite als Dienstleister verstehen wollen, auf der anderen Seite aber ein anderes Verständnis der Dienstleistung haben, als bspw. die Eltern. Eine Dienstleistung anzubieten ist das eine, die andere Seite der Medaille ist, dass der „Kunde“ diese dann ohne Beteiligung „konsumiert“. Bspw. beklagen sich einige Lehrpersonen über mangelndes Elternengagement mit der Konsequenz, dass Eltern aufgefordert werden müssen, sich am Schulalltag zu beteiligen:

„Das heißt, es ist, eigentlich in den vergangenen Jahren hat man als Lehrperson das Gefühl, dass man selber immer aktiv sein muss oder die Initiative ergreifen muss, dass die Eltern auch wirklich kommen. Auch das hat sich eigentlich verändert.“ (Interview 21, S. 4)

Dieses Verständnis von Unterricht bzw. der Dienstleistung hat unmittelbare Auswirkungen auf die Partizipationsformen und die Erwartungen an das Partizipationsverhalten ausgewählter Stakeholder an andere Stakeholder. Die Frage nach der Dienstleistung ist ungeklärt. Oder man kann die Frage auch so formulieren: Will der Kunde die Dienstleistung in der Form nicht, wie diese angeboten wird? Auch wird darüber berichtet, dass vom Elternhaus Erziehungsaufgaben auf die Schule abgewälzt werden und die Schule nicht mehr die eigentliche Dienstleistung zur Verfügung stellen kann, nämlich die Ausbildung der Schüler. Vielmehr geht es mittlerweile sehr zentral auch um das Erziehen der Schüler.

„Ich glaube einfach, dass sie es daheim nicht mehr lernen. Dass, vielleicht, das klingt jetzt blöd, aber, dass niemand da ist, der es ihnen zeigt, der es ihnen beibringt. Vermutlich auch aus finanziellen Gründen gehen beide El-

tern arbeiten und es ist niemand da. Und ja gut, woher sollen sie es wissen.“ (Interview 12, S. 8)

Zusammenfassend zeichnet sich das folgende Bild ab, welches als Grundlage der Analyse der mikropolitischen Aktivitäten der Schule dienen kann:

- Aus der Perspektive von Lehrpersonen engagieren sich die Eltern nicht in ausreichendem Maße und haben die falsche Erwartungshaltung an die Schule.
- Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigten, dass aus der Perspektive der Eltern und Unternehmen die Schule gute Arbeit leistet.
- Die Ergebnisse der quantitativen Befragung brachten eine schlechte Einschätzung der Schulkultur seitens der Eltern.

In der quantitativen Befragung kam deutlich zum Ausdruck, dass die persönliche Erfahrung mit der Schule als positiv bewertet wurde (vgl. Egle 1999, S. 12). Wenn persönlicher Kontakt mit den Vertretern der Schule ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird, dann wird dieser als positiv empfunden. Aber die Befragung zeigte auch, wenn die Schule von der Mesoebene aus betrachtet wird, dann herrscht zumindest von Seiten der Eltern eine kritische Einschätzung vor. Es stellt sich die Frage, worin die Unzufriedenheit der Eltern und Schüler besteht bzw. wie sich diese weiter trägt. „Im Durchschnitt berichtet der zufriedene Kunde gute Erfahrungen an drei Leute weiter, während der unzufriedene Kunde bei elf Leuten schimpft.“ (Kotler/Bliemel 2001, S. 793) Kotler/Bliemel führen ebenfalls aus, dass es nicht ungewöhnlich sei, wenn 25 % der Kunden mit der Leistung unzufrieden seien.

Wenn man nun diesen Gedanken versucht weiterzudenken und davon ausgeht, dass sich in der Schule ca. 400 Schüler befinden, dann müsste man vermuten, dass zumindest ca. 100 Schüler unzufrieden sind und sich diese in Summe bei rund 1000 Personen beschwerten. Die 300 zufriedenen Schüler würden die Schule bei 900 Personen loben. Da sich die Schule als Dienstleister versteht und die Befragungen auch auf dieses Verständnis abstimmen, ist diese schlechte Einschätzung nicht verwunderlich. Die (Dienst-) Leistung wird permanent und wiederkeh-

rend von unterschiedlichsten Lehrpersonen erbracht. Die Vermutung liegt nahe, dass nahezu jeder einmal über „schlechte“ Erfahrungen gehört hat und sich auch auf Grund dieser seine Meinung über die Gesamtorganisation bildet. 95 % der Kunden, die sich mit der Beschwerde direkt an die Organisation wenden, konsumieren diese bei erfolgreicher Behandlung wieder bei derselben Organisation (vgl. Kotler/Bliemel 2001, S. 793) und sind somit zufriedengestellt. Diese Zahlen gelten für privatwirtschaftlich geführte Unternehmen und sind nur bedingt auf Schulen übertragbar. Sie zeigen aber dennoch, dass eine Organisation, die sich im marktwirtschaftlichen Wettbewerb befindet, auch unzufriedene Kunden wieder gewinnen kann. Dies gilt m. E. auch für unzufriedene Stakeholder der Schule. Eltern, die also direkten und persönlichen Kontakt mit Lehrern haben, wobei hier nicht zwingend von Beschwerden auszugehen ist, sondern auch Kontakte bei Elternabenden, Elternvereinsarbeit oder Elternsprechtagen, bewerten auch die Schule als Ganzes positiv.

Direkte Partizipation der Eltern ist erfolversprechend für das Verfolgen ihrer Interessen und führt offensichtlich zur Zufriedenheit, die durchaus beidseitig zu betrachten ist. Lehrer wünschen sich diesen direkten Kontakt ebenso, um besser auf die Eltern einwirken zu können.

4.5.1.2.2. Interne Stakeholder

Aus der Perspektive der internen Stakeholder, also insbesondere der Lehrer und der Verwaltungsmitarbeiter, hat das Selbstverständnis der Schule als Dienstleistungsunternehmen auch entsprechende Auswirkungen. Leitbilder als sinnstiftende Elemente werden durch die Kommunikation in einer Organisation gelebt und können somit zum Teil der Organisationskultur gemacht werden. Dies zeigt sich auch in der Art und Weise des Zusammenlebens und der Form der sozialen Interaktionen. Neben den offiziellen formellen Zusammentreffen ist es aus mikropolitischen Perspektive auch relevant, Zonen und Bereiche zu finden, die dazu dienen, andere Akteure von der Idee und den Projekten zu überzeugen und dafür zu begeistern. „Innovationen verdanken ihren Erfolg dem unbedingten Einsatz einzelner Personen.“ (Hauschildt/Salomo 2007, S. 209)

Im Rahmen von Innovationsforschung wird im Kontext der Überzeugung anderer Akteure und der Einführung von Innovationen auch von Fach-, Macht- oder Prozesspromotoren gesprochen. Demnach verfügen Fachpromotoren über das entsprechende Expertenwissen und Prozesspromotoren über spezielle Organisationskenntnisse, also ebenfalls über eine Form von Expertenwissen. Machtpromotoren haben die nötigen Ressourcen, Entscheidungs- und Durchsetzungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Hauschildt/Salomo 2007, S. 230). Diese Betrachtungsweise ist einer mikropolitischen Denkweise sehr ähnlich, die Expertenwissen als Modalität der Machtausübung in der sinnstiftenden Dimension versteht (vgl. Auer 1994, S. 25) und wird im vorliegenden Fall auch bewusst so eingesetzt:

„Ich bin der Meinung, wenn ich mit 80 % arbeiten kann, dann bleibt den restlichen 10, 20 % eigentlich nichts mehr anderes übrig. Ich habe also 10, 15 bis zu 20 % Promotoren, die wirklich wollen. Die haben entsprechende Netzwerke zu ihren Kollegen. So die Dooropener oder Gatekeeper oder was auch immer und die involvieren mir dann über die 20 % die nächsten 60, 70 % und übrig bleiben dann die nichtansprechbaren 10, 15 %, aber die müssen dann einfach, weil die Mehrheit, die überwiegende Zahl einfach den Weg gehen will.“ (Interview 19, S. 9)

Raum für solche Gespräche bietet sich sowohl in den Pausengesprächen als auch in informell organisierten Gesprächsrunden. Mit Raum ist hier neben zeitlichem Raum auch Raum im Sinne eines Zimmers zu verstehen. „D. h. dass Sprechen, miteinander Reden, ja bereits das gezielte Zurverfügungstellen von bestimmten Sprechsituationen (eine offene Tür, ein Aufenthaltsraum, eine Kaffeerrunde am Morgen, ein jour fix) primär die soziale Funktion der Stiftung und Gestaltung von sozialen Kontakten besitzt“ (Heinrich 1998, S. 263) Neben der Möglichkeit, sich in den Pausen in das Konferenzzimmer zu begeben, besteht für die Lehrpersonen auch noch die Chance, sich in einem eigenen Vorbereitungsraum für Lehrpersonen aufzuhalten, der nicht so vielen Personen Platz bietet, aber doch eine gemütliche Atmosphäre bietet, da er mit Sofas ausgestattet ist. Auf den Lebensraum Klasse und Schule wird bei den diversen theoretischen Ansätzen, die sich mit Qualität in Schulen auseinandersetzen, auch immer wieder hingewiesen (vgl. bspw. Schratz/Ilby/Radnitzky 2000, S. 10).

Über die Möglichkeiten hinaus, sich im Rahmen des Alltages in der Schule zu treffen, werden informelle Runden in der Schule gleichfalls organisiert:

„Ich weiß nur, dass es sich stetig entwickelt hat, durch, aber das ist eigentlich mehr so, die persönliche, das sind so die persönlichen Dinge. Weil wir viele Dinge auch privat miteinander machen. Seien das jetzt Ausflüge oder sei das jetzt ein Kinobesuch, den ein paar machen. Oder man trifft sich auch privat, aber das ist dann, wie gesagt, mehr so die Damengruppe. Sei das ein gemeinsames Frühstück oder wenn die eine Geburtstag hat, usw. Da ist die xy (Name anonymisiert) allerdings auch sehr initiativ, unsere Also sie ist sehr sozial, sehr engagiert und trägt einen großen Teil dazu bei, dass das Klima auch gut ist.“ (Interview 3, S. 7)

Die Zugehörigkeit zu einer informellen Gruppe ist dann von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht, die eigenen Interessen durchzusetzen. Dabei kann durchaus die Regel gelten: „Worüber man spricht (Wetter, aktuelle Ereignisse, Urlaubsziele), ist oft egal, solange man nur überhaupt spricht.“ (Heinrich 1998, S. 263) In informellen Gruppen werden Beziehungsnetzwerke aufgebaut und Informationen ausgetauscht, die wiederum auch für die mikropolitischen Aktivitäten von besonderer Relevanz sein können (vgl. Welte 1999, S. 151 f.). Dieses Klima der Kooperation und Zusammenarbeit war in den Gesprächen ein Thema, welches von den Beteiligten wiederkehrend angesprochen wurde und auch auf den Qualitätsentwicklungsprozess zurückgeführt wurde. Durch diesen Entwicklungsprozess und die Stunden Arbeit, die in diesen investiert wurden, wuchsen große Teile der Belegschaft der Schule zu einem Team zusammen, was auch den Anforderungen und dem Ziel entsprochen hat, was mit dem Assessment begonnen hat. Dieses Assessment bedeutete auch, dass sich der gesamte Lehrkörper in verschiedenen Formen beteiligt hat, was schon ein erster Schritt hin zur geforderten Teamarbeit, die die Grundlage erfolgreichen Qualitätsmanagements darstellt, ist. Beiträge der Innovationsforschung betonen die Wichtigkeit von Teamarbeit für die Effektivität und Effizienz von Innovationsprozessen (vgl. Hauschildt/Salomo 2007, S. 245). Der zweite Schritt zu dieser Teamorientierung wurde von der Schulleitung dadurch versucht zu realisieren, in dem die zweite Führungsebene eingerichtet wurde, die auch mit entsprechenden Kompetenzen versehen wurde, die sich bspw. darin zeigen, dass dieses erweiterte Führungsgremium mit in Entscheidungen eingebunden wird.

Wie die obigen Ausführungen zum Ausdruck gebracht haben, gab es auch Personen, die versuchten, sich den Entwicklungen und dem Selbstverständnis, sich als Dienstleister zu sehen, zu entziehen oder sich aus dem Prozess zurückgezogen

haben. In der Phase der Leitbilderstellung waren bis zu 87 % der Lehrpersonen in freiwilligen Qualitätsprojekten aktiv. Diese hohe Quote sank auf bis zu 40 % im Jahr 2002, da sich viele eine Auszeit zur Beobachtung der Umsetzung der bisherigen Beschlüsse nahmen (vgl. Mitterlechner 2002, S. 169). Die Gründe dafür sind aus der Perspektive derer, die sich intensiv am Entwicklungsprozess beteiligen, darin zu sehen, dass es zu wenig Führungsmöglichkeiten für die Schulleitung gibt. „Ewige Nörgler, die Veränderung aus unterschiedlichsten Gründen verweigern, werden durch kein Modell der Welt zufriedengestellt. Das Beamtendienstrecht bietet im Vergleich zur Privatwirtschaft zu wenig Einflussmöglichkeiten der Führung auf diese MitarbeiterInnen.“ (Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 30)

Zurückgeführt wird diese Berufsauffassung auf ein Lehrerbild, welches aus der Perspektive mancher ein veraltetes Bild darstellt. „Diese Einstellung (Verweigerung sich als Dienstleister zu betrachten, MA) führt bei manchen LehrerInnen zu Identitätsproblemen, besonders dann, wenn sie von einem tradierten österreichischen ‚professoralen‘ Selbstverständnis und herkömmlichen Auffassungen von (Amts-)Autorität geprägt sind.“ (Mitterlechner 2002, S. 170) Dieser Gedanke widerspricht der Vorstellung einer Organisation, die sich als modernes Dienstleistungsunternehmen verstehen will.

„Ich bin zumindest der Auffassung ..., dass die Lehrerfunktion eine Größe-re ist und eine Weitere ist, als nur ich und meine Klasse und ich und meine Schüler.“ (Interview 19, S. 2)

Die „vermeintlichen Nörgler“ verfügen über sehr konkrete Möglichkeiten, sich diesen Innovationsprozessen zu entziehen und bringen in diesem Kontext auch bewusst das Gesetz ins Spiel. Mit Widerstand sollte man bei Innovationsprozessen rechnen, da es in den wenigsten Fällen gelingt, alle für eine neue Idee zu begeistern. Neben den aktiven Gläubigen und den Visionären bzw. Missionaren, die in Innovationsprozessen engagiert versuchen, für das Neue einzutreten, gibt es auch noch andere Gruppen. Diese können Untergrundkämpfer, welche die Innovationen heimlich bekämpfen, ebenso wie offene Gegner sein, die zwar in der Organisation verbleiben, aber die Ideen und neuen Regelungen offen bekämpfen. Personen, die sich nicht mit den Innovationen identifizieren können, verlassen die Organisation und werden zu sogenannten Emigranten (vgl. Bachert/Vahs 2007, S. 139 f.).

Dabei stehen den Opponenten von Innovationsprozessen unterschiedliche Möglichkeiten des Widerstandes offen. Diese Erfahrungen wurden auch an der Schule gemacht. „So genannte ‚Beobachter‘ sind in Wahrheit getarnte Verweigerer, die auch nach 7 Jahren nicht zur Mitarbeit bewegt werden konnten.“ (Mitterlechner 2002, S. 169)

„Die haben die gleiche Einstufung, es gibt keine Differenzierung, keine Leistungsdifferenzierung und jeder, der sozusagen etwas darüber hinaus tut, ist eigentlich blöd. Weil am Ende vom Monat hast du gleich viel wie ich und ich habe nicht müssen, mich da engagieren und zusätzliche Aufgaben übernehmen. Sei es in Teamsitzungen, sei es in Projekten.“ (Interview 19, S. 3)

Aus der strukturellen Perspektive sind alle Lehrpersonen in einer Schule gleichgestellt und können sich deshalb in ihrem Tätigkeitsfeld und ihrem Widerstand gegen Innovationen auch sicher fühlen. Diese Befunde decken sich mit jenen aus der Innovationsforschung: „Eine letzte Chance des Widerstandes hat die Opposition, wenn sie *selbst Beiträge* erbringen muss, die nicht von anderen erbracht werden können. Bei offener Opposition wird man Mitarbeit verweigern, verzögern, man wird keine Ressourcen freigeben.“ (Hauschild/Salomo 2007, S. 240) Die Definition und Interpretation des rechtlichen Rahmens wird von den handelnden Akteuren durchaus unterschiedlich gesehen. Die Regeln der Konstitution von Sinn prallen hier mit den Regeln der Sanktionierung des sozialen Handelns zusammen.

„Das sind nicht Leute, die für viel Freiwilligkeit zu gewinnen sind. Mag damit zu tun haben, dass sie ihre Interessen wo anders setzen, aber es ist halt so. Nur kennen sie leider ihr Dienstrecht nicht genau. Das schreibt auch zusätzliche Verpflichtungen vor. ... Organisatorischer, administrativer (Art, MA). Zum Beispiel: Zusammensitzen von Arbeitsgruppen. Das merkt man immer wieder, dass es da Widerstände gibt, wenn Facharbeitsgruppen oder so, sich treffen sollten, um irgendetwas auszuarbeiten.“ (Interview 7, S. 7)

Die unterschiedlichen Auffassungen führten sogar dazu, dass es zu einer juristischen Auseinandersetzung gekommen ist. „Es ist eine gängige Erfahrung zukunftsorientierter Organisationen, dass nicht alle MitarbeiterInnen Umbrüche und Neuerungen in gleicher Weise mittragen. Auch bei uns haben sich einzelne LehrerInnen, die sich nicht an gemeinsam vereinbarte Verbesserungen halten (wollen),

in diesem Schuljahr deutlicher profiliert. Trotz mancher persönlichen Enttäuschung (!) sehen die Mitglieder des Koordinationsteams diese Entwicklung als Chance: Einerseits kann jetzt juristisch eindeutig geklärt werden, wo denn die vermeintliche „Grenze“ tatsächlich liegen könnte. Andererseits wird die Wahrnehmung der SchülerInnen für wirklich engagierte LehrerInnen geschärft. Bemühen um Qualität kann einen Namen bekommen.“ (Vonach 2002, S. 6)

Die juristische Auseinandersetzung gibt den „Beobachtern“ recht. „Das bestehende Dienstrecht ist auf ihrer Seite: ‚Alles freiwillig und unverbindlich – vor allem ohne Konsequenzen für den Einzelnen‘.“ (Mitterlechner 2002, S. 169) Diese Perspektive wird von den Schülern durchaus so wahrgenommen. Auch aus der Schülerperspektive werden unterschiedliche Lehrpersonen identifiziert, und es wird deren Engagement sowohl im Unterricht als auch für die Gesamtschule geschätzt:

„Von den Lehrern, von den Lehrern ist es immer etwas gespalten. Es gibt Lehrer, die sind jung, dynamisch, haben Elan. Die frisch von der Uni ..., die möchten einfach die Leute, die Schüler – motivieren – sie möchten sie aktiv zur Mitarbeit zwingen, quasi. Sie möchten, dass sie etwas tun, dass sie etwas für das Leben lernen. Die haben richtig noch Schwung. Die sind ein wenig hektisch, aber sie können etwas, sie haben etwas drauf. Dann gibt es Lehrer..., die ihren Stoff durchquetschen. Dann gibt es wieder Lehrer, die schon eine Ewigkeit an der Schule sind. Einfach auf ihrem Konzept, auf ihrem altbewährten, konservativen Konzept teilweise beharren und dann dieses durchziehen, strikt. Sagen, heute machen wir Grammatik, morgen machen wir das, dann machen wir das. Das ist seit Ewigkeiten so, das mache ich immer so und fertig. Also, die Offenheit für Neues und das sich Trauen, sich auf Neues einzulassen, das fehlt den älteren Lehrern.“ (Interview 3, S. 7)

Wie können politische Akteure eingeschätzt werden, die sich nicht aktiv beteiligen und durch diesen selbstgewählten Ausschluss aus dem Prozess sich gewissermaßen doch beteiligen. Ist nicht spielen auch eine Form von mitspielen? Ist das Überlassen der politischen Arena eine Form der politischen und somit auch mikropolitischen Beteiligung? Die Antworten auf diese Fragen geben die Politikwissenschaftler Milbrath/Goel (vgl. 1977, S. 21). Sie unterscheiden in ihren Untersuchungen zur Partizipation an politischen Prozessen in Anlehnung an die Gladiatorenkämpfe im alten Rom zwischen Teilnahmslosen, Zuschauern und Gladiatoren. Je nach Form der politischen Aktivität kann man sich zu einer dieser Gruppen zuge-

hörig fühlen. Milbrath/Goel heben allerdings hervor, dass es nicht den „einen“ Gladiator, Zuschauer oder Teilnahmslosen gibt, sondern unterschiedliche Ausprägungen davon. Unterschieden wird in diesem Modell bspw. in Menschen, die in einer Partei Mitglied sind, oder solche, die bei einer Wahl kandidieren (vgl. Milbrath/Goel 1977, S. 20 f.). Entscheidend hierbei ist, dass es sich bei allen Formen der Partizipation, die dieses Modell vorsieht, um gesetzlich erlaubte Formen der Partizipation handelt. Da dieses Modell eine Dimension und zwar jene der Intensität, nicht aber andere Dimensionen, wie bspw. die Unterscheidung in konventionelle und nicht-konventionelle Partizipation vorsieht, wurde darauf aufbauend nach möglichen anderen Klassifizierungen gesucht. So unterscheidet die politikwissenschaftliche Partizipationsforschung auch die folgenden fünf verschiedenen Akteursgruppen (vgl. Kaase/Marsh 1979, S. 153 f.):

- Inaktive
- Konformisten
- Reformisten
- Aktivisten
- Protestierer

Basierend auf der Intensität und Form der politischen Partizipation werden Akteure den jeweiligen Gruppen zugerechnet, wobei diese Einteilung auf der Guttman Skala beruht (vgl. Kaase/Marsh 1979), welche davon ausgeht, dass bei einer Bereitschaft zu Aktionen mit einer höheren Intensität auch die Bereitschaft vorhanden ist, sich an Aktionen mit weniger Intensität zu beteiligen. Ein Elternteil, der bereit ist zu einem Elterninformationsabend zu gehen oder gar eine Funktion im Elternverein zu übernehmen, dürfte kein Problem damit haben, eine Lehrperson bei schulischen Problemen des Kindes zu kontaktieren – das wäre die mit dieser Skala verbundene These.

Inaktive sind dazu bereit, sich über Politik in der Zeitung zu informieren und sich gegebenenfalls an einer Unterschriftenaktion zu beteiligen, was im Grund eine Form der Partizipation ist, die wenig Intensität aufweist. Am anderen Ende des Spektrums bewegen sich die Aktivisten und Protestierer, die sich beide durch die Bereitschaft auszeichnen, auch zu nicht legalen Formen der Beteiligung zu grei-

fen. Der Unterschied liegt in der Bereitschaft, aktiv auf andere Menschen einzuwirken, indem versucht wird, diese zu überzeugen oder Politiker zu kontaktieren (vgl. Kaase/Marsh 1979, S. 155).

Diesem Konzept entsprechend müssten Boykottierer am ehesten den Inaktiven zugerechnet werden, da diese sich nicht wirklich aktiv am Prozess beteiligen. Denn Protestieren setzt einen möglicherweise auch aktiven Widerstand voraus. Dem weiter oben eingeführten Konzept entspräche dieser Widerstand keiner aktiven Partizipationshandlung, vielmehr einem defensiven „Nichthandeln“ – im Sinne eines sich nicht an der Umsetzung beteiligen.

Zusammenfassende Interpretation 3: *Das Selbstverständnis der Schule als Dienstleister und der damit einhergegangene kulturelle Wandlungsprozess hatte nachhaltige Wirkungen auf die Schulkultur. Aus der Perspektive der externen Stakeholder wird die Schule als Organisation wahrgenommen, die sich nicht nach außen öffnet, aber dennoch „gute Arbeit“ macht. Gute Arbeit ist möglicherweise der Grund dafür, weshalb kein besonderer Bedarf an Partizipation zu bestehen scheint.*

Dieses Verständnis wird insbesondere von den Lehrern nicht geteilt, da diese sich mehr Zusammenarbeit mit den Eltern wünschen – vorwiegend deshalb, weil es in der Vergangenheit zu Veränderungen im Verhalten der Schüler gekommen ist und die Lehrer zunehmend mit mehr Erziehungsaufgaben konfrontiert werden. Die Vermutung liegt nahe, dass eine Organisation, die sich als Dienstleister positioniert und dieses Verständnis in der Kultur verankert hat, von den „vermeintlichen“ Kunden auch als solche behandelt wird. Somit entsteht Kontakt zu den Eltern und anderen Interessenspartnern hauptsächlich nur dann, wenn die Mitglieder des Kollegiums aktiv auf diese zugehen oder es zu Problemen kommt. Die Wahrnehmung der externen Stakeholder, dass die Schule sich nach außen nicht öffnet, könnte auf die Öffentlichkeitsarbeit der Schule zurückgeführt werden, die sich nach Angaben von mitverantwortlichen Lehrpersonen als schwierig herausstellt.

Die folgende Aussage spiegelt diesen Eindruck wider: „Also ich möchte jetzt als nächstes, dass es auch wirklich einmal eine Gruppe gibt, die sich mit der Kommunikation nach außen intensiv befasst. Weil das war jetzt noch nie ein Thema. Weil die Themen, wie gesagt, gibt das Koordinationsteam vor.“ (Interview 16, S. 8)

Öffentlichkeitsarbeit ist aber auch ein wesentlicher Bestandteil eines Dienstleistungsunternehmens (vgl. Dörfler 2007, S. 78). Auch intern führte der Entwicklungsprozess zu Veränderungen in der Wahrnehmung der Schulkultur. Die Promotoren des Entwicklungsprozesses stießen erwartungsgemäß auf Opponenten, die sich gegen die angestrebten Veränderungen zur Wehr setzten.

Die Veränderung von „Ich und meine Klasse“ zu „Wir und unsere Schule“ wird von den Gegnern aus finanziellen Gründen – man bekommt für die Mehrarbeit nicht mehr Gehalt – ebenso abgelehnt, wie mit rechtlichen Argumenten.

Die Führungsebene der Schule hat keine Möglichkeiten, sich gegen die Opponenten durchzusetzen, da diese in der Ausübung des Berufs relativ autonom agieren können und der Schulleitung nur wenig Möglichkeiten zur rechtlichen Sanktionierung von vermeintlich (aus der Perspektive der Schulleitung) deviantem Verhalten zur Verfügung stehen. Die Opponenten sind gegen Modalitäten der Machtausübung – in Abhängigkeit von ihrer dienstrechtlichen Stellung – wie Deutungsschemata, Sprache und Expertenwissen immun. Dies gilt aber nur so lange, wie ihre individuellen Interessen in der Durchführung des Unterrichts bestehen und sie in diesen nicht behindert werden können.

4.5.2. Die normative Dimension

Im Zuge dieses Kapitels werden organisationale Normen als Modalitäten der Machtausübung, die zwischen der legitimen Ordnung einer Organisation und den Sanktionen auf Handlungsebene vermitteln, diskutiert. Normen formulieren Verhaltenserwartungen und legen dadurch auch Verhaltensregeln fest. Diese Verhaltensregeln sind sowohl in Gesetzen als auch in Form von organisationsinternen Vereinbarungen zu finden. „Diese ‚Rechtsordnung‘ der Organisation ist einerseits Koordinierungsinstrument, indem sie Korridore zulässigen Handelns festlegt, und andererseits im Konfliktfall Berufungsinstanz, indem sie Rechtfertigung liefert.“ (Bogumil/Schmid 2001, S. 65) Organisationsinterne Absprachen können in der Schule bspw. Vereinbarungen sein, die von den diversen Organisationsmitgliedern auf Basis des Entscheidungsmodells getroffen wurden und somit eigentlich für alle Beteiligten den Status der Rechtsgültigkeit erreichen sollten.

Für die in der Schule handelnden Akteure werden und wurden durch den Qualitätsentwicklungsprozess Regeln geschaffen, die handlungsleitend sein sollen. Der Qualitätsentwicklungsprozess erstreckte sich auf diverse Bereiche der Organisation. Neben der Qualität der Dienstleistung ist auch die Qualität der Prozesse, der Arbeit generell, und der Arbeitsbedingungen im Besonderen sowie der Außenbeziehungen einer Organisation von zentraler Bedeutung, damit von TQM gesprochen werden kann (vgl. Kotler/Bliemel 2001, S. 74). Exemplarisch werden in der Folge drei Projekte auf deren mikropolitischen Potenzial hin analysiert. Diese Projekte sind Ergebnisse des Qualitätsentwicklungsprozesses und verfolgen das Ziel der Erhöhung der Gesamtqualität. Als Basis der Auswahl der folgenden drei Projekte dienen die drei Bereiche der Schulentwicklung nach Rolff et al. (vgl. Rolff et al. 2000):

- Transparente Leistungsbeurteilung
- Verbindliches Jahresfeedback
- Kernlehrzielformulierung

Die Ergebnisse dieser drei Projekte legen für die Stakeholder der Organisation Schule neue Verhaltensnormen fest, an die sie sich halten sollen und was somit einer organisationsinternen Verhaltensregel gleich kommt. Die Durch- und Umset-

zung von Projekten, wird durch soziale Kontrolle und auch durch entsprechende Sanktionen versucht, zu gewährleisten. Bei den ausgewählten Projekten handelt es sich um solche, die unterschiedliche Dimensionen und Reichweiten haben. Die transparente Leistungsbeurteilung ist eines, welches unmittelbare Auswirkungen auf die tägliche Unterrichtsarbeit einer Lehrperson hat und somit klassisch der Unterrichtsentwicklung zugeordnet wird. Die Formulierung von Lehrzielen ist ein Projekt, welches zwar auch Auswirkungen auf den Unterricht hat, primär aber der Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Klassen und Lehrpersonen dient und somit eher in den Bereich der Organisationsentwicklung einzuordnen ist. Das verbindliche Jahresfeedback als Basis des Mitarbeitergesprächs wird in den Bereich der Personalentwicklung und Professionalisierung eingeordnet. Somit wird je ein Projekt aus den drei Bereichen der Schulentwicklung nach Rolff (vgl. Rolff et al. 2000, S. 16.) betrachtet.

4.5.2.1. Transparente Leistungsbeurteilung

Im Rahmen der transparenten Leistungsbeurteilung haben die Lehrpersonen die Verpflichtung, zu Beginn des Schuljahres die Schüler darüber zu informieren, wie die jeweiligen Noten zu Stande kommen. Dies ist einerseits im Lichte der Transparenz der Noten zu sehen, was zur pädagogischen Fairness zählt (vgl. Neuweg 2006, S. 17). Auf der anderen Seite ist es auch eine gewisse Selbstverpflichtung, die von den Lehrpersonen wahrgenommen wird. Aus der Perspektive der Schüler brachte die Transparenz der Leistungsbeurteilung wenig Änderungen für das eigene Verhalten. Ein Schüler meinte dazu:

„Die Beurteilung bleibt ja relativ gleich. Ob sie es jetzt sagen oder nicht, die Beurteilung bleibt ja quasi gleich. Darum ist das Handeln der Schüler auch nicht sehr anders. Es hat nicht viel verändert.“ (Interview 17, S. 7)

Die Benotung und letztlich damit einhergehende Konsequenz, ein Schuljahr positiv zu beenden oder im schlimmsten Fall ein Schuljahr wiederholen zu müssen, stellen in Schulen ein zentrales Element dar. Die Möglichkeit von Lehrpersonen, mittels Noten auch das Verhalten von Schülern zu sanktionieren, ist ein – rein rechtlich betrachtet – nicht erlaubtes Mittel, da die Noten der *Leistungsbeurteilung* dienen (vgl. Neuweg 2006, S. 8). Durch das Einführen eines solchen Systems werden die Sanktionsmöglichkeiten der Lehrpersonen weiter eingeschränkt, wenn-

gleich sich die Lehrpersonen vom rechtlichen Standpunkt aus nicht daran halten müssen, da das Bekanntgeben der Notenkriterien nicht als solches gesetzlich verankert ist.

Dieses Projekt ist ein gutes Beispiel, um die Effekte schulischer Entwicklungsprojekte aufzuzeigen, die, obwohl nicht gesetzlich vorgesehen, dennoch strukturelle Veränderungen nach sich ziehen. Das Projekt der transparenten Leistungsbeurteilung erlangt im Produktions- und Reproduktionsprozess zwischen struktureller Ebene und Handlungsebene aus der Perspektive der Schüler gesetzgebenden Charakter. Die Schüler scheinen nicht mehr zwischen gesetzlichen Regelungen und organisationsinternen Vereinbarungen zu unterscheiden und berufen sich auf die Vorgaben der Leistungsbeurteilung wie auf ein Gesetz.

„Es ist jetzt seit einigen Jahren so, dass man pro Woche eine Schularbeit hat und maximal zwei Tests. Das hat es zu meiner Schulzeit noch nicht gegeben. Und das erfahren sie auch gleich, auch wirklich am Anfang vom Semester. Das erfahren sie, spätestens Anfang Oktober, wissen sie, wann, welche Schularbeit ist. Und es wird sofort irgendwie Rabatz gemacht: ‚Und das geht nicht, das darf man nicht!‘ (wenn gegen die schulinterne Regelung verstoßen wird, MA) Dass das ein Entgegenkommen ist von der Schule, dass das rechtlich nicht so sein muss, sehen sie nicht so.“ (Interview 12, S. 7 f.)

Im Zuge der Interessensdurchsetzung der Schüler weisen diese in ihren mikropolitischen Handlungen offensichtlich auf die veränderten Rahmenbedingungen hin und berufen sich auf die veränderten strukturellen Regelungen:

„Das verändert schon das Verhalten. Also man muss jetzt wirklich schauen, dass man versucht, innerhalb dieser Kriterien, die man aufgestellt hat, seine Noten unter zu bekommen. Ob jetzt, ob das jetzt eindeutiger und klarer für die Schüler ist, weiß ich nicht. Weil jetzt haben sie etwas schriftlich, und jetzt zerlegen sie das manchmal so richtig. So wie ein Jurist irgendwie, wenn er versucht, zwischen den Absätzen Interpretationsmöglichkeiten zu suchen, so ist das jetzt mit den Schülern teilweise auch.“ (Interview 11, S. 7)

Die Möglichkeit, auf der Handlungsebene zu sanktionieren, besteht für Schüler allerdings nur durch Protestmaßnahmen, was einer unkonventionellen Beteili-

gungsform entspräche, oder durch die Mobilisierung des Vorgesetzten, des Schulleiters.

4.5.2.2. Verbindliches Jahresfeedback

Das Jahresfeedback ist ebenfalls ein Projekt, welches mit dem Ziel eingeführt wurde, systematische Qualitätsentwicklung zu ermöglichen. „Zusätzlich bitten alle LehrerInnen mindestens eine Klasse pro Schuljahr um ein strukturiertes Feedback. Dessen Ergebnisse werden mit der Klasse besprochen, um gegebenenfalls Veränderungen vornehmen zu können. Sie bleiben allerdings im Rahmen der Klasse und werden nicht im Internet veröffentlicht.“ (http 4) Das verbindliche Jahresfeedback wurde vom Lehrerkollegium 1999 mit zwei Gegenstimmen beschlossen (vgl. Mitterlechner 2002, S. 168).

Diese Feedbacks dienen auch als Grundlage für das jährlich stattfindende Mitarbeitergespräch mit der Schulleitung, was nicht bei allen Beteiligten auf Verständnis stößt und für einige zu viel Transparenz darstellt. Feedback, oder in diesem Kontext kann auch von Selbstevaluation gesprochen werden steht in einem Spannungsverhältnis zwischen Rechenschaftslegung und Entwicklung (vgl. Altrichter/Messner/Posch 2006, S. 23):

„Und da gehört eine gewisse Transparenz dazu, und die ist natürlich auch immer gefordert worden, und heute ist es für manche schon fast zu viel Transparenz. Das ist die andere Seite. Also, wenn ich sage zu viel Transparenz. Wenn wir die verpflichtenden Feedbacks haben, schon seit Jahren, die Schüler den einzelnen Lehrpersonen geben müssen, und jetzt inzwischen die Situation so ist, dass mir diese Feedback auch als Basis eines Personalgesprächs vorzulegen sind.“ (Interview 19, S. 10)

Diese Evaluierungen und die damit geforderte Öffnung des Unterrichts stellt unter einer mikropolitischen Betrachtung eine gewisse Bedrohung oder aber auch Chance für die Lehrpersonen dar. Chance oder Bedrohung sind abhängig von der Situation und Qualität des Feedbacks. Die Situation des Jahresfeedbacks kann vor dem Konzept der Ungewissheitszonen reflektiert werden, was unweigerlich zu einer strategischen Abwehrhaltung von den zu evaluierenden Lehrpersonen führen kann. Das Öffnen des bisher geschützten Raumes Unterricht und das Zurverfügungstellen von Informationen über diesen gibt der Schulleitung Möglichkeiten,

wirkungsvollere Machtquellen aufzubauen. Auf das Einhalten dieser Verpflichtung wird gepocht und auf Sanktionen auch hingewiesen:

„Die Verpflichtung ist da. Das ist eine interne Verpflichtung, und ich werde diese Verpflichtung einfordern.“ (Interview 19, S. 10 f.)

Das Evaluieren des Unterrichts stellt der Schulleitung Argumente bzw. Informationen zur Verfügung, die unter Umständen gegen einen – den Evaluierten – selbst verwendet werden können. Informationen sind eine der vier Quellen von Macht, wie diese auch von Crozier/Friedberg (vgl. 1979, S. 49) formuliert wurden. Der Klassenraum wird sozusagen virtuell geöffnet. Das Einholen des Feedbacks und die daran anschließende Diskussion mit dem Direktor kommen einer Öffnung der Ungewissheitszone „Unterricht“ gleich und somit einem zumindest teilweisen Verlust dieses ursprünglich vom Lehrer kontrollierten Handlungsbereichs. „Wer Zugang zu wesentlichen Informationskanälen hat ... der kann ... damit den Handlungsspielraum anderer Akteure beeinflussen.“ (Alt 2001, S. 307) Unterricht ist ein zentraler Handlungsbereich in der Schule und trägt zur Erreichung der Organisationsziele in erheblichem Maße bei, weshalb die Kontrolle dieser Zone von besonderem Interesse für die beteiligten Akteure ist (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 47).

Der vorher verborgene Prozess des Unterrichts und des Umgangs mit den Schülern in einer Klasse werden nun zum Gegenstand einer öffentlichen Debatte, was auch die handelnde Lehrkraft ins Zentrum der Diskussion bringt. Das Zulassen eines solchen Feedbacks stellt aus der Perspektive der Lehrpersonen im Rahmen einer *flüchtigen* Betrachtung eine absolut falsche Strategie dar und sollte eigentlich vermieden werden. Doch auch diese Medaille hat zwei Seiten, womit wiederum deutlich wird, dass es sich im Rahmen von mikropolitischen Aktivitäten um einen Austausch- und Aushandlungsprozess handelt. „Durch Reflexion über die eigene Arbeit kann das Verständnis der eigenen Situation vertieft werden und eine durch Leistung begründete professionelle Souveränität gefördert werden.“ (Altrichter/Messner/Posch 2006, S. 24) Die Situation und die Chance, Feedback einzuholen, kann aus Lehrerperspektive somit auch positiv gedacht werden. Wer positive Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen erhält, kann diese in mikropolitischen Diskussionen auch vorbringen. Wie eingangs erwähnt, ermöglicht Feedback auch eine Form der Rechenschaftslegung (vgl. Altrichter/Messner/Posch 2006, S. 24).

Das Feedback kann somit der evaluierten Person auch Argumentationsmaterial liefern, um den eigenen Standpunkt zu untermauern, und nützliche Informationen bieten, um die eigenen Ziele zu verfolgen. Darüber hinaus können wiederkehrende gute Rückmeldungen auch dazu dienen, den eigenen (Verhandlungs-) Status im Lehrerkollegium zu stärken. Die Idee könnte dann sein: Wer nichts zu verbergen hat, kann den Unterricht öffnen.

4.5.2.3. Kernlehrzielformulierung

Die Formulierung von Kernlehrzielen folgt der Überlegung, dass in unterschiedlichen Klassen desselben Jahrgangs zumindest in annähernd gleicher Form dieselben Inhalte unterrichtet werden. Dies dient einerseits der besseren Vergleichbarkeit der Klassen untereinander, insbesondere auch dann, wenn eine Klasse in zwei Gruppen geteilt wird. Dies ist bspw. im Fach Informatik der Fall, in dem die Klasse von zwei unterschiedlichen Lehrern unterrichtet wird. Auf der anderen Seite soll die Formulierung von Kernlehrzielen auch das Übernehmen einer Klasse von einem Kollegen erleichtern, der diese im Vorjahr unterrichtet hat. Doch auch das Formulieren solcher verbindlich vereinbarten Ziele ist noch nicht automatisch die Sicherstellung, dass diese auch erreicht werden. Aus der Perspektive von Lehrpersonen gibt es immer wieder Begründungen, die vorgebracht werden, um sich dafür zu rechtfertigen, weshalb manche Ziele nicht erreicht wurden.

„Zum Beispiel eine Abwesenheit von einem Lehrer über längere Zeit. Dann, ja, man kann den Stoff vermutlich schon irgendwie durchdrücken. Nur ob es dann wirklich, ob der Lehrer der folgt, sich wirklich darauf verlassen kann, dass die Schüler das nachher können, das ist was anderes. Die Realität, die entspricht dem nachher vielleicht nicht.“ (Interview 11, S. 6)

Die verbindlichen Ziele, die im Grunde für alle Lehrpersonen, die ein bestimmtes Fach unterrichten, Gültigkeit haben, werden von ihnen im eigenen Unterricht interpretiert und so weit umgesetzt, wie es entweder den eigenen Vorstellungen entspricht oder die Umstände zulassen. Wenn man das Konzept des Entscheidungskorridors zu Grunde legt (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 67), dann müsste man davon ausgehen, dass die ursprünglich vereinbarten Ziele den Unterricht und somit das unterrichtende Handeln der Lehrer restringierenden und gleichermaßen ermöglichenden Aspekten werden. Unterricht wird in gewissen Bereichen neu de-

finiert, und handlungsleitende Outputorientierung ersetzt die ursprünglich praktizierte Inputorientierung. Zunehmende Outputsteuerung wird bildungspolitisch als Maßnahme zur Unterrichts- und somit Qualitätsentwicklung gesehen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 76). Die Zielvorgabe wird zur handlungsleitenden Struktur und erfordert dementsprechend vom Lehrer, der beabsichtigt diese umzusetzen, ein Umdenken und auch Umplanen des eigenen Unterrichts.

„Das heißt, es macht wieder einer fünf Jahre was er will. Und am Schluss hat er halt Pech gehabt, dass die Standards nicht hinhauen. Hat er halt eine schwache Klasse gehabt. Irgendeine Ausrede wird ihm dann schon einfallen.“ (Interview 7, S. 8)

Ehemals angefertigte, vielleicht über Jahre etablierte Unterrichtsvorbereitungen sollen zu Gunsten neuer Ziele, die es zu erreichen gilt, aufgegeben werden. „Die beharrliche Anwendung eingeübter Unterrichtspraktiken – im Wesentlichen des Frontalunterrichts – bei einigen KollegInnen lässt sich nur schwer verändern. Ich (der Schulleiter, MA) verweise erneut auf die Probleme der Unverbindlichkeit und Konsequenzenlosigkeit.“ (Mitterlechner 2002, S. 170)

Zusammenfassende Interpretation 4: Die legitime Ordnung ist in einer Schule von hoher Bedeutung und erscheint im Rahmen der mikropolitischen Aktivitäten von besonderer Wichtigkeit zu sein. Die drei aufgezeigten Projekte sind das Resultat des Qualitätsentwicklungsprozesses und sollen darauf abzielen, Qualität zu steigern. Kritisch könnten diese aber auch als Maßnahmen betrachtet werden, den einzelnen Lehrer stärker zu steuern und zu kontrollieren. Zielvorgaben, Kriterien der Notengestaltung und Transparenz lassen die Arbeit, die ursprünglich im Klassenzimmer stattgefunden hat, zu einem öffentlichen Ereignis werden. Insbesondere in diesem Kontrollmechanismus zeigt sich, was – wie im theoretischen Teil der Arbeit diskutiert – Giddens (vgl. 1999, S. 16) mit „Dialectic of Control“ gemeint hat. Macht und Kontrolle sind keine Einbahnstraßen, sondern als gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis zu betrachten, bei dem auch der vermeintlich zu Kontrollierende in eine Machposition gegenüber dem Kontrollierenden treten kann.

Betrachtet ein Akteur den Unterricht als einzige Aufgabe, die er zu erfüllen hat, und für die er auch bezahlt wird, dann ist er im Wesentlichen resistent gegen jede Form der Machtausübung, die sich auf andere Dimensionen bezieht bzw. ist er in einer mächtigeren Position, um dieses Interesse durchzusetzen. Dies gilt aber nur, wenn der Lehrer sich in einem entsprechenden – pragmatisiert und schulfest – Anstellungsverhältnis befindet. Modalitäten aus anderen Dimensionen werden erst dann machtwirksam, wenn der einzelne Lehrer sich ausgeschlossen fühlt, das aber nicht sein möchte bzw. sich in einem befristeten Dienstverhältnis befindet.

Die sozialen Sanktionen werden von einigen Lehrpersonen auch dementsprechend geäußert, indem sie darauf verweisen, gemobbt zu werden. „Kann natürlich sogar der Vorwurf kommen, jetzt werden wir gemobbt, also, jetzt müssen wir, jetzt müssen wir, ob wir wollen oder nicht. Aber ich sehe das nicht als Mobbing, sondern einfach, es ist, ja, es ist der Zwang der großen Gruppe, die einfach das will.“ (Interview 19, S. 9)

Dennoch haben diese sozialen Sanktionen wenig Wirkung, wenn sich jemand auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen bezieht. Dies ist insbesondere in einer Schule mit Lehrern, die eine unbefristete bzw. pragmatisierte Anstellung haben, der Fall. Die Schule ist – und das unterscheidet sie sehr wesentlich von bspw. privatwirtschaftlich geführten Organisationen – einer starken und starren Strukturierung unterworfen, die aber auf der Handlungsebene ausreichend Freiraum zur Gestaltung und Verteidigung der eigenen Ungewissheitszonen – den Unterricht – zulässt.

4.5.3. Die autoritativ-administrative Dimension

Autoritativ-administrative Ressourcen als Mittel der Organisation von Raum und Zeit und somit der Koordination von Menschen beziehen sich insbesondere auf die organisationale Hierarchie, die funktionale Arbeitsteilung, die akteursspezifischen Qualifikationen und die Informationspolitik als Teil der Arbeitsorganisation der Schule (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 65; Auer 1994, S. 30).

Als ausgewählte Beispiele werden in diesem Abschnitt das für die Schule spezielle und eigene Organigramm und dessen Auswirkungen auf mikropolitische Aktivitäten betrachtet. Organigramme können auch als Ausdruck von Autoritätsstrukturen gesehen werden, die organisationale Abhängigkeitsverhältnisse widerspiegeln und einzelnen Akteuren Weisungsrechte über andere Akteure zuweisen oder persönliche Verantwortungen verteilen (vgl. Morgan 2006, S. 35).

Darüber hinaus wurde die Informationspolitik der Schule und der Umgang mit der funktionalen Arbeitsteilung als zentrale Quelle der autoritativ-administrativen Macht in den Fokus der Betrachtung gestellt. Dies ist auch eine Frage der akteursspezifischen Qualifikationen, die in der Schule seit einiger Zeit von besonderem Interesse sind, da auch hier andere Wege beschritten werden, da bei der Lehrfächerverteilung auch versucht wird, im Rahmen der Möglichkeiten auf reale Qualifikationen und nicht ausschließlich auf formale Qualifikationen zu achten (vgl. Mitterlechner 2002, S. 170).

4.5.3.1. Die organisationale Hierarchie

Die Frage nach Hierarchien ist auf den ersten Blick für Schulen eine wenig relevante, da diese vom Grundprinzip her eine sehr flache Hierarchie besitzen. Das folgende Bild stellt das Organigramm der BHAK & BHAS Bludenz dar, welches in der vorliegenden Form auch ein Ergebnis des jahrelangen Entwicklungsprozesses ist, da es strukturelle, schulspezifische Besonderheiten aufweist:

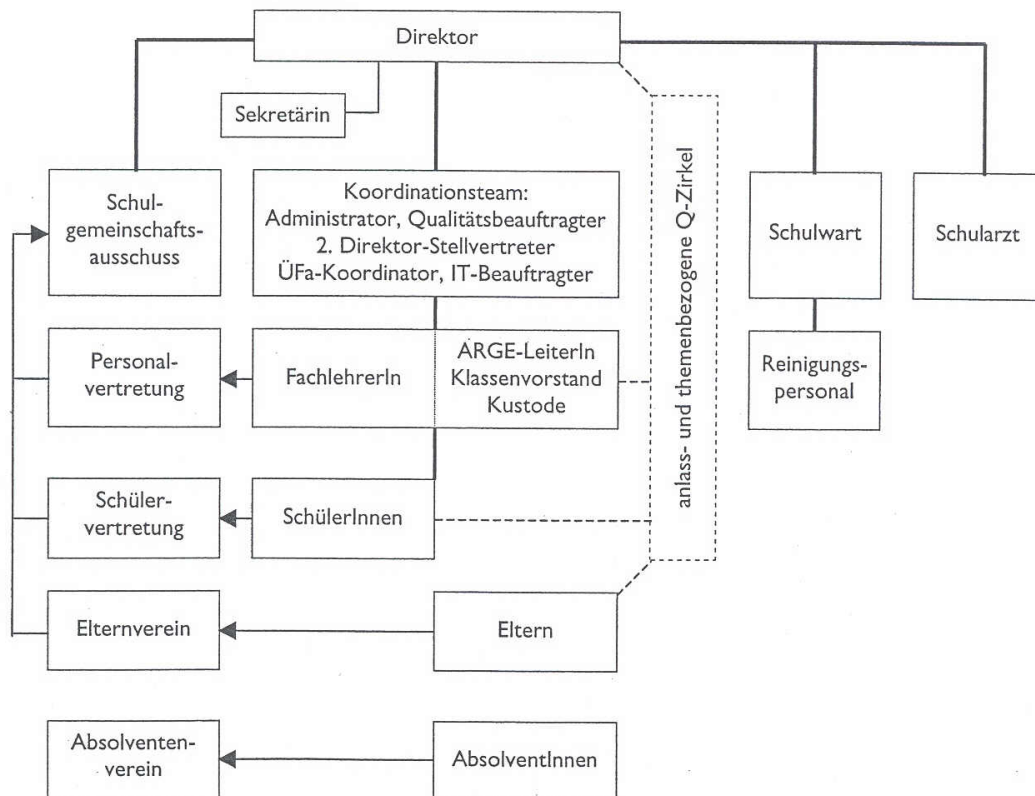


Abbildung 21: Das Organigramm der BHAK & BHAS Bludenz

Quelle: Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 5

An der Spitze steht der Schulleiter, dem eine Sekretärin direkt zugeordnet ist. Weiters führte die Schule im Schuljahr 1998/99 eine zweite Führungsebene ein, die sich in der Abbildung als Koordinationsteam wiederfindet, dem auch der Direktor angehört. Dieses Koordinationsteam besteht neben dem Direktor aus dem Administrator (1. Direktor-Stellvertreter), dem Qualitätsbeauftragten, dem 2. Direktor-Stellvertreter, dem Übungsfirma-Koordinator und dem IT-Beauftragten. Monatlich trifft sich das Koordinationsteam, um Erfahrungen auszutauschen und Verbesserungen zu planen bzw. zu koordinieren.

Darüber hinaus zieht sich dieses Gremium einmal jährlich zu Strategiesitzungen zurück, die für gewöhnlich in den Sommerferien stattfinden. Außerdem bereitet das Koordinationsteam Entscheidungsgrundlagen vor und legt diese der Vollkonferenz zur Entscheidung vor (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 1). Dieses Koordinationsteam wird im schulischen Alltag auch als zweite Führungsebene bezeichnet und ist Ausdruck des partizipativen Führungsstils, der an der Schule gepflegt wird.

„Das hat natürlich auch dazu geführt, dass Lehrer, die sich engagieren wollen zum Beispiel in Form einer zweiten Führungsebene, Verantwortungsraum und Gestaltungsraum kriegen. Dass zusätzlich zu dieser zweiten Führungsebene in sozusagen permanenten Arbeitsgruppen, sei das eine Arbeitsgruppe Öffentlichkeitsarbeit oder sei das eine Arbeitsgruppe eben für innovative Lehrmethoden und so weiter, dass da Empowerment da ist, um Dinge zu verwirklichen. Dass dies gefördert und implizit auch gefordert wird, dass also praktisch der Lehrer, der nach der Devise vorgeht, meine Schüler und ich, Klassenzimmertür zu und dahinter ist Finsternis, eigentlich nicht die gefragte Person ist.“ (Interview 7, S. 7)

Eine zusätzliche Hierarchieebene mit Weisungsbefugnissen ist vom Gesetz nicht vorgesehen und hat im Paritätsdenken mancher Lehrpersonen keinen Platz. Das Argument lautet wiederum, dass alle Lehrer gleich sind und dieselbe Stellung haben (vgl. Mitterlechner 2002, S. 170), was auch zu entsprechenden Reaktionen bei manchen Lehrern in der Schule führte:

„Da werden sogar die, die Führungsverantwortung übernehmen würden, kritisiert oder belächelt oder was immer. ... Und ja, das demotiviert natürlich die anderen auch, die Engagement zeigen möchten, und ja, es kann bis zu Neid eigentlich aufkommen. Der will Karriere oder der will Direktor werden oder was auch immer.“ (Interview 19, S. 3)

Das Infragestellen der neuen Strukturen und damit einhergehende Abwerten, respektive Abqualifizieren der engagierten Personen stellt aus der mikropolitischen Perspektive eine bedeutsame Taktik dar, um diesen Personen den Aufbau von Machtpotenzialen zu verwehren (vgl. Bosetzky 1988, S. 29). Unter Bezugnahme auf die rechtliche Struktur wird von den Spielern der Handlungsspielraum im Bereich der autoritativen Ressourcen massiv in Frage gestellt, da diese dort nicht vorgesehen sind. Somit werden engagierte Personen, deren Interessen über den Klassenraum hinauszugehen scheinen, an der Verwirklichung der eigenen Interessen gehindert, indem auf die klassische und den Akteuren vertraute schulische Hierarchien Bezug genommen wird. „Hierarchien erzeugen nicht nur Widerstand und werden nicht nur unterlaufen, sondern sehr viel öfter verdinglicht, dh als sozial erwünscht und als unveränderlich eingeschätzt, da sie Sicherheit geben und Verantwortung zuordnen.“ (Auer 1994, S. 31) Diese Sicherheit äußert sich bspw. darin, dass organisationale Abläufe, Dienstwege und Aufgaben klar definiert sind (vgl. Morgan 2006, S. 32) und somit die mikropolitischen Zonen gesichert sind. Aus-

druck dieser Hierarchie stellt bspw. der Umgang mit Problemen dar. Auf die Frage danach antwortete ein Schüler folgendermaßen:

„Ich würde, wenn es ein Problem mit dem Lehrer ist, dann würde ich zum Lehrer und mit ihm darüber reden. ... Dann würde ich, also ich meine, den Kollegen würde ich es immer erzählen, aber das ist eher so nebenbei. Dann würde ich mit dem Klassenvorstand reden. Und spätestens dann, wenn dort niemand reagiert, zum Direktor gehen. Ich glaube nicht, dass es so weit kommt.“ (Interview 13, S. 8)

Aus der Perspektive einer anderen Gruppe – der Schüler – ist die organisationale Hierarchie noch sehr ausgeprägt und entfaltet ein gewisses Machtpotenzial. Ein weiteres wesentliches Element von organisationalen Hierarchien stellt der bürokratische Verwaltungsapparat dar, der sich in der Schule selbst auf das Sekretariat, die Administration und die rechtlich verfassten Gremien beschränkt. „Der bürokratische Herrschafts- und Verwaltungsapparat setzt auf eine legale, unpersönliche Ordnung und auf beauftragte Vorgesetzte, die diese Ordnung durchsetzen und ihr gleichzeitig unterworfen sind.“ (Auer 1994, S. 33) In der Schule entfaltet sich dieser in den unterschiedlichsten Facetten. Einerseits sind in diesem Zusammenhang die verfassten Strukturen, die von der Schulleitung umgesetzt werden müssen, zu nennen. Als Beispiel seien hier die Sitzungen des SGA, das Durchführen von vorgeschriebenen Konferenzen oder die Wahl des Schulsprechers genannt. Andererseits sind in der Schule auch nicht direkt verfasste, aber doch organisatorisch notwendige bürokratische Abläufe durchzuführen. Insbesondere im Bereich der nicht verfassten strukturellen Rahmenbedingungen wurden in den vergangenen Jahren Änderungen herbeigeführt, die das Ziel verfolgten, die Verwaltung transparenter und einfacher zu machen. In einem Interview wurde das Ziel folgendermaßen formuliert:

„Vor allem immer wieder Evaluation und das einfach gewisse Vorgänge umstrukturiert worden sind oder neu strukturiert worden sind. Verschiedene Sachen sind wesentlich vereinfacht worden, einfach auch, dass man es – wie soll ich sagen – logischer strukturiert hat. Dass es einfach alles miteinander Hand und Fuß hat und alle am gleichen Strang ziehen. ... Ja so innerbetriebliche, schulische Verwaltungssachen zum Teil. Dass nicht einfach jeder so vor sich hin wurstelt. Sondern, dass man auch sagt, wir hätten gerne, dass das so und so abläuft. Dass einfach gewisse Formulare

ausgefüllt werden. Dass auch die rechte Hand weiß, was die linke Hand tut.“ (Interview 12, S. 3)

Das Verändern von Strukturen bringt es mit sich, dass die Akteure mit diesen neuen Strukturen arbeiten und diese in ihr tägliches Handlungsrepertoire aufnehmen sollen. Akteure in Routinespielen sind meist auf der ausführenden Ebene einer Organisation zu finden (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 68), da auf diesen Ebenen die Chance, Veränderungen herbeizuführen, nicht im selben Ausmaß vorhanden ist wie in der Führungsebene und auch nicht zwingend im selben Ausmaß erwünscht ist. Aus einer mikropolitischen Perspektive macht Routine für ausführende Akteure so lange Sinn, so lange diese Spiele der eigenen Zielerreichung dienlich sind. Deshalb bergen die Veränderungen auch die Gefahr, dass damit ein anderer Herrschaftsapparat aufgebaut wird, der dazu dienen kann, neue und zusätzliche Machtbeziehungen auf- und auszubauen, weshalb sich manche Akteure in der Schule dagegen auch zur Wehr setzen. Die Angst vor den Innovationsspielen wird mit dem Beharren auf den Routinen argumentiert.

„Das hat man immer schon so gemacht. Alt Bewährtes muss man bleiben lassen, wie es ist.“ (Interview 12, S. 7)

Die neuen Strukturen als Ergebnis des Entwicklungsprozesses brachten bspw. ein Handbuch für Klassenvorstände. Ziel dieses Handbuches soll es sein, dass ein Lehrer, der eine Klasse als Klassenvorstand übernimmt, eine Übersicht über die diversen Pflichten und Aufgaben, die er zu erfüllen hat, bekommt. Eine Lehrperson schilderte den Umgang mit diesem Handbuch folgendermaßen:

„Das (Handbuch für Klassenvorstände, MA) ist recht umfangreich: Was muss ein Klassenvorstand wann machen? Und das wurde jetzt überarbeitet von einer anderen Gruppe. Das ist ganz schön und das ist dokumentiert und sauber getippt und geschrieben. Aber, eigentlich ... es wäre auch gut ... für jemand der neu anfängt, also zum ersten Mal Klassenvorstandstätigkeit ausführt. Auf der anderen Seite, schaue ich, ich schaue nie hinein. Ich habe es (Klassenvorstandstätigkeit, MA) schon öfters gemacht. Also insofern ist das (die Arbeit ein Handbuch zu gestalten, MA) eine Arbeit, die zwar positiv ist und systematisch und strukturiert und Leuten helfen könnte, den Job besser zu machen. Aber es trifft mich nicht, weil ich nie hinein schaue, weil ich eigentlich auf Grund der Erfahrung mir zumindest einbilde, dass ich weiß, was ich mache. Und, dass manche Abläufe, die da irgendwie systematisiert sind, dass ich die ohnehin mache bzw. vielleicht

leicht anders, aber das im Endeffekt das Ergebnis ähnlich sein wird.“ (Interview 6, S. 4)

Die neu geschaffenen Strukturen verfolgen das Ziel, einen Ablauf – die Klassenvorstandstätigkeit – zu strukturieren und somit den handelnden Akteuren ein Angebot, welches im Grunde als Hilfsangebot verstanden werden kann, zu unterbreiten. Mikropolitisch betrachtet kann das Handbuch aber auch als strukturierendes und kontrollierendes Element gesehen werden, was mögliche Konsequenzen bei Nichtnutzung nach sich ziehen könnte. Lehrpersonen, welche über die nötige Routine verfügen und diese Tätigkeit schon öfter ausgeübt haben, können sich in diesem Innovationsspiel widersetzen und ihr gewohntes Routinespiel weiterführen, da sich für sie die Spielregeln nicht geändert haben (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 68), weil sie sich nach wie vor auf die Ungewissheitszone Klassenzimmer berufen können.

4.5.3.2. Informationspolitik

Aus mikropolitischer Perspektive ist die Kontrolle der Informations- und Kommunikationskanäle ein wesentlicher Bestandteil von einzelnen Akteuren, um anderen gegenüber ihre Interessen durchzusetzen. „So benötigt eine Person, um ihre Aufgabe oder die mit ihrer Stellung verbundene Funktion angemessen zu erfüllen, gewisse Informationen, die von den Inhabern anderer Stellen stammen.“ (Crozier/Friedberg 1979, S. 52) Die von Crozier/Friedberg beschriebene Notwendigkeit von Informationen für eine einzelne Person lässt sich aber auch weiter denken. Somit bringt eine mikropolitische Betrachtung des Umgangs mit Informationen auch die Analyse der folgenden Fragen mit sich (vgl. Wilde/Fieguth 1998, S. 110):

- Wer wird mit welchen Informationen versorgt?
- Wie werden individuell gewonnene Informationen für alle Organisationsmitglieder zugänglich gemacht?
- Wie wird die Interpretationsfähigkeit der Daten erhöht und bei wem wird diese erhöht?

Auf die Interviewfrage, die Schule zeichnerisch darzustellen, fertigte ein Schüler das folgende einem Organigramm ähnliche Bild über die Informationspolitik in der Schule an:

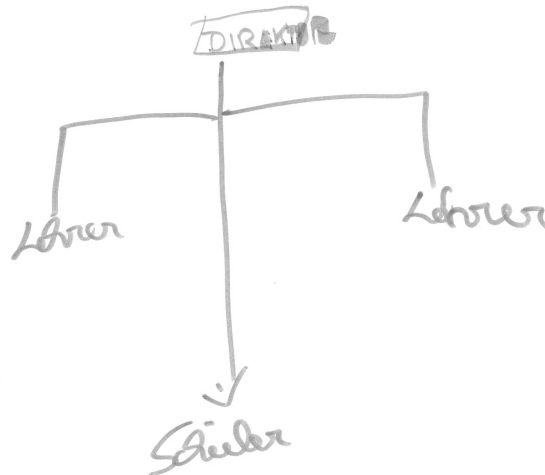


Abbildung 22: Organigramm aus Schülerperspektive

Quelle: Interview 18

Auf die Nachfrage, wie dieses Bild zu verstehen sei, sagte der Schüler:

„Dass zuerst alles von oben durch die Lehrer zu uns kommen muss und man nie irgendetwas direkt eigentlich erfährt. Sondern, dass das immer erst durch Stufen zu uns kommt, und dann oft die Schüler auch manches nicht mitbekommen können – oder falsch.“ (Interview 18, S. 1)

Informationspolitik ist ein wesentlicher Bestandteil von Kommunikationsmanagement, was wiederum ein wichtiger Teil eines Dienstleistungsunternehmens ist (vgl. Dörfler 2007, S. 78). Informationen sind auch das Produkt einer Interpretation von Daten eines Senders durch den Empfänger (vgl. Wilde/Fieguth 1998, S. 109). Dies ist eine Frage, die nicht nur von kommunikationswissenschaftlichem Interesse ist, sondern auch eine Frage der Deutungsmacht und der Verfügungsmacht über Daten. Wer die Möglichkeit hat, bspw. Budgetdaten zu deuten, verfügt über eine außerordentliche Machtquelle. Diese in privatwirtschaftlich geführten Unternehmen vielfach den Controllern vorbehaltene Funktion, die „... eine wichtige Maklerrolle bei der Zusammenführung der zahlreichen Interessen und Handlungspotentiale...“ (Brüggemeier 1998, S. 38) spielten, ist in der Schule von der rechtlichen Betrachtung aus der Schulleitung überlassen, da sie die Gesamtverantwortung trägt. Im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses wurde ein Finanzgre-

mium mit Budget- und Kostenstellenverantwortung eingeführt und auf eine echte Kostenstellenrechnung umgestellt (vgl. Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 31).

Diese Umstellung bringt mehrere Interpretationen mit sich. Einerseits handelt es sich um die Aufgabe von Deutungsmöglichkeiten, da sich die Aufgaben nun auf mehrere Personen verteilen, was mikropolitisch betrachtet der Aufgabe einer Machtquelle von Seiten der Schulleitung nahe kommt. Andererseits kann es sich aus einer anderen Perspektive auch um eine Erweiterung des persönlichen Beziehungsnetzwerkes handeln. Das gesetzlich nicht verankerte Abgeben von Macht an andere handelnde Akteure in einer Organisation bringt diese in ein Abhängigkeitsverhältnis zur abgebenden Person, die dieses Potenzial jederzeit wieder abziehen kann. Somit eröffnet sich die abgebende Person wiederum neue potenzielle Beziehungen zu anderen Akteuren, die der eigenen Interessensdurchsetzung dienlich sein können.

4.5.3.2.1. Öffnung nach innen

Als Maßnahme, um den Informationsfluss zwischen den beteiligten Stakeholdern aufrechtzuerhalten, pflegen der Schulleiter und die Administration eine sogenannte „Politik der offenen Tür“, um jederzeit für Lehrer, Nichtlehrpersonal, Eltern, Lieferanten oder Vertreter von Partnerorganisationen zur Verfügung zu stehen. Schon die Möglichkeit, jederzeit ein Gespräch führen zu können und die Chance vorzufinden, die eigenen Wünsche und Vorstellungen vorzubringen, kann mikropolitisch betrachtet eine Gelegenheit darstellen, die eigenen Interessen besser zu verfolgen (vgl. Heinrich 1998, S. 263). Aber auch aus der Perspektive der Schulleitung bzw. Administration eröffnet dieses Vorgehen die Chance, „näher“ bei den Akteuren zu sein und somit mögliche – das Schul-, aber auch Privatleben betreffende – Informationen über bspw. schwelende Konflikte schneller zu erhalten. Auch die Anliegen der Schüler sollen umfassend berücksichtigt werden, indem diese sich neben den verfassten Möglichkeiten, wie die Beteiligung im SGA, entweder an den zuständigen Fachlehrer oder den Klassenvorstand wenden können. Darüber hinaus findet laut Qualitätsbericht ein monatliches Treffen des Direktors mit der Schulvertretung statt, und es werden einmal jährlich alle Klassen über den aktuellen Stand der Schulentwicklung informiert (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 3 f.).

Ein Projekt, welches als solches im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses entstanden ist, stellt das sogenannte „Infomail“ dar, welches an den gesamten Lehrkörper versendet wird und aktuelle Informationen wie bspw. Lehrerabsenzen oder Klassen, die sich auf Exkursionen befinden, beinhaltet.

„Dieses Infomail wird einmal wöchentlich versendet. ... Weil wir gesagt haben, der Informationsfluss innerhalb der Schule funktioniert nicht gut. Das war ein Prozessproblempunkt. Da war dann auch eine Gruppe. Und die Gruppe hat dann gesagt: ‚Was können wir tun, dass die Information untereinander besser läuft? Dass nicht einfach Schüler weg sind, und man weiß nicht warum.‘ Dann hat diese Gruppe sich überlegt, das wäre doch super, wenn es ein Wochenmail geben würde, und jetzt gibt es ein Wochenmail. Es weiß jetzt jeder, wenn du mit deiner Gruppe eine Exkursion machst, melde das vorher bei der xy (Name anonymisiert, MA) an und die xy (Name anonymisiert, MA) schickt dann an den Lehrkörper die Information.“ (Interview 16, S. 3)

Ein weiteres Beispiel, welches dem besseren Informationsaustausch innerhalb der Lehrerschaft dienen sollte, war das Projekt, bei dem es über den Wissenstransfer von besuchten Seminaren am Pädagogischen Institut ging. Die Idee war, dass auf einer Liste jeder, der ein Seminar besuchte, eine Bewertung für dieses abgeben konnte, um die Kollegen über die empfundene Qualität des Seminars zu informieren. Dieses Projekt war eines, welches gestartet wurde, aber in der Kollegenschaft auf keine Akzeptanz gestoßen ist und dann wieder eingestellt wurde. In diesem Kontext sind m. E. vier Gründe denkbar, weshalb das Projekt auf geringe Zustimmung gestoßen ist:

- Die Personen wollen das Wissen nicht weitergeben bzw. nur selektiv weitergeben, um es als Machtquelle zu sichern.
- Der bürokratische Aufwand ist zu hoch.
- Deviantes Verhalten anderer Akteure wird durch Ausschluss vom eigenen Wissen sanktioniert.
- Personen interessieren sich nicht für die Aushänge, weil sie das Wissen nicht wollen.

Diese Strategien entsprächen vom Vorgehen her – aus mikropolitischer Perspektive betrachtet – durchaus logischen Reaktionen. Die Akteure sichern sich zwei Machtquellen. Einerseits verfügen sie über Wissen und andererseits kontrollieren sie den Informationstransfer (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 51 f.). Diese Machtquellen können dazu dienen, mögliche Koalitionspartner zu gewinnen, um mit der Unterstützung dieser wieder die eigenen Interessen zu verfolgen oder das Wissen auch als Tauschwert für Informationen anderer zu erhalten.

Ein anderes Argument ist auch die Frage der Umsetzbarkeit im Alltag bzw. wiederum des bürokratischen Aufwandes, den eine solche Veränderung mit sich bringt. Die Einführung eines solchen Systems stellt eine organisationale Veränderung dar, die auch strukturelle Auswirkungen hat. Die freiwillige Möglichkeit, diese Veränderung zu nutzen, und in den Alltag zu integrieren, beinhaltet auch die Chance, diese zu boykottieren: „Unter Boykott verstehen wir in diesem Zusammenhang einen passiven, nicht öffentlich artikulierten Widerstand von Personen oder Gruppen gegen Aktivitäten, die eigentlich deren Mitarbeit erfordern würden.“ (Altrichter/Salzgeber 1996, S. 108)

Wenn es Akteure gibt, die sich Neuerungen bewusst verschließen und diese aus unterschiedlichen Gründen mit der Bezugnahme auf die legitime Ordnung boykottieren, dann besteht die Gefahr, dass diese im Rahmen anderer Möglichkeiten für ihr Handeln sanktioniert werden. Dies könnte bspw. der Boykott der öffentlichen Zurverfügungstellung von Wissen bedeuten. Dies erschiene im Lichte der Innovation zwar widersprüchlich, da eigentlich davon ausgegangen werden müsste, dass die Strategie des Boykotts von jenen Akteuren verfolgt wird, die Neuerungen gegenüber kritisch eingestellt sind (vgl. Altrichter/Salzgeber 1996, S. 108). Aus der Perspektive von innovationsfreundlichen Akteuren könnte dies aber auch als *Strategie der sozialen Sanktionierung* gegenüber den sich auf die normative Ordnung der Organisation beziehenden Akteuren betrachtet werden. Somit führt dieses Spiel selbst bei innovationsfreundlichen Akteuren zu deviantem Verhalten, indem sich diese autoritativ-administrativer Machtmittel bedienen und die Informationskanäle besser kontrollieren. Die Strategie des Boykotts ist aber auch aus einer anderen Perspektive denkbar. Informationen, die zur Verfügung gestellt werden, werden bewusst nicht angenommen, weil diese als überflüssig oder nicht wichtig

erachtet werden. Dies wäre wiederum eine Möglichkeit des Ausdrucks des Boykotts aus der Perspektive jener, die Innovationen kritisch gegenüber stehen. „Boykott ist besonders für Personen, die außer dem Interesse an der Aufrechterhaltung ihrer eingespielten, möglichst autonomen Arbeitssituation wenig inhaltliche Anliegen haben, ein wichtiges Instrument, um sich Veränderungen zu entziehen.“ (Alt-richter/Salzgeber 1996, S. 108)

4.5.3.2.2. Öffnung nach außen

Es gibt also jede Menge Aktivitäten, die der Verbesserung der Informationspolitik *in* der Schule dienen. Doch wie und in welcher Form wird nach *außen* kommuniziert? Es soll hinterfragt werden, ob das Einbinden einer Stakeholdergruppe – den Lehrpersonen – über Infomails nicht zu wenig Informationsfluss darstellt, und die punktuelle Informationsweitergabe durch Informationsveranstaltungen zu wenig oft passiert, da von den Interviewteilnehmern dies offensichtlich angesprochen wurde, was das folgende Zitat zum Ausdruck bringen soll:

„Also, die Öffentlichkeit, die Medien, die Eltern, die wissen gar nicht, wie weit wir in der Entwicklung sind, und die messen uns immer noch an dem Maßstab, wie sie selber Schule erlebt haben. Reiner Frontalunterricht, Seite eins bis elf. ... Vor man das nicht kommuniziert, wird die Kritik an der allgemeinen Schule immer auch uns treffen.“ (Interview 16, S. 6)

Gezielte und professionelle Öffentlichkeitsarbeit ist die Grundlage einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit Stakeholdern, die sich außerhalb der Schule befinden (vgl. Dörfler 2007, S. 78). Zu diesem Zweck verfolgt die Schule unterschiedliche Strategien. So veröffentlicht die Schule jedes Jahr einen Jahresbericht, der im Wesentlichen neben einem Bericht des Direktors, fallweise Berichte über Qualitätsinitiativen in der Schule, Berichte über diverse Projekt- oder Sprachreisen, Berichte über ausgewählte (Schüler-) Projekte, die während des Schuljahres durchgeführt werden, enthält. Auch Erfolge der Schüler sowohl bei den Abschlussprüfungen als auch bei diversen Bewerben werden in diesen Jahresberichten angeführt. Zusätzlich beinhalten diese Berichte eine Schulchronik und eine Übersicht über die Lehrpersonen und die Schüler, welche die Schule im entsprechenden Schuljahr besuchten (vgl. dazu bspw. die Jahresberichte der Jahre 1995 – 2008).

Darüber hinaus versucht die Schule, sich in den regionalen Medien mit aktuellen Themen, Projekten, Erfolgen, usw. in regelmäßigen Abständen zu platzieren bzw. öffentlichkeitswirksame Auftritte zu absolvieren. Um diesem Zweck zu entsprechen, wurde im Schuljahr 2000/01 ein schuleigenes PR-Team errichtet, welches mit der Öffentlichkeitsarbeit betraut ist (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. XII). Beispiele für solche Veranstaltungen sind (vgl. Egle/Mitterlechner/Vonach 2000, S. 27 ff.):

- Öffentliche Präsentation des Siegerprojektes eines von einer Bank durchgeführten Marketingwettbewerbs in einem Lokal im Schuljahr 1999 und bei der Erfinderausstellung im Rahmen der Frühjahrsmesse Dornbirn.
- Durchführung eines Festabends „Qualität macht Schule“ in Zusammenarbeit mit der Industriellenvereinigung und dem ORF.
- Diverse Präsentationen und Gastvorträge von Schulvertretern zum Grobthema „Qualitätsentwicklung in Schulen“.

Diese Arbeit zeigt nach Einschätzung der Schule auch Wirkung. „Auf Grund unserer Qualitätsarbeit, der Medienpräsenz und der erreichten Preise wird die Schule von Wirtschaft und Öffentlichkeit als Partner spürbar besser akzeptiert.“ (Mitterlechner 2002, S. 170) Doch diese Arbeit gestaltet sich auch beschwerlich:

„Dann von den Medien her hauptsächlich die Heimat⁶³, die ab und zu etwas über die Schule berichtet.“ (Interview 16, S. 2)

„Die Medien, die muss man direkt anschreiben, gerade die von der Heimat. Die kennen wir. Das ist eine ehemalige Schülerin von uns. ... Es ist relativ schwierig mit den Medien.“ (Interview 16, S. 3)

Der Schulleitung stehen nur wenig Möglichkeiten zur Verfügung, diese zusätzliche Arbeit zu honorieren, wenngleich sie sich der Notwendigkeit bewusst ist, dass man einen PR- und Veranstaltungsbeauftragten benötigen würde, der sowohl nach innen als auch nach außen kommuniziert (vgl. Mitterlechner 2002, S. 170). Eine solche Veranstaltung stellen bspw. der jährliche Elternabend oder Informationsveranstaltungen, wie der Tag der offenen Tür, dar. Für Interessierte, welche die Schule

⁶³ „Heimat“ ist die wöchentlich erscheinende Bezirksbeilage einer auflagenstarken Tageszeitung des Bundeslandes.

besuchen wollen, werden zahlreiche Informationsangebote gemacht, wie bspw. die Möglichkeit von Schulführungen oder der jährlich stattfindende Tag der offenen Tür. Im Rahmen des Elternvereins wird jährlich im Herbst eine Informationsveranstaltung durchgeführt, die sich hauptsächlich an die Eltern der Schüler aus der ersten Klasse mit dem Ziel richtet, diese über das Schulleben zu informieren. Im Rahmen dieses Informationsabends treten auch ausgewählte Lehrpersonen auf, die den Eltern ausgewählte Projekte vorstellen.

„Information, was wird gelehrt? Was wird gemacht in der Schule? ... Es gibt oft Schwerpunkte, die sie haben. Die jetzt in der HAK Bludenz auch ein wenig durch das Cool-Center da entstanden sind. Das sehe ich im Grunde genommen sehr positiv. ... Ja, man erfährt natürlich Interessantes an diesen Elternabenden. Auch was für Erfahrungen die Eltern gehabt haben, die schon Jahre draußen sind, die ihre Kinder schon Jahre draußen haben. Man bekommt dann so allgemein am Rande was mit, was nicht unwesentlich ist oder was da auf einen zukommt.“ (Interview 4, S. 3)

Die Beteiligung an Elternabenden stellt für die Eltern also nicht nur die Möglichkeit dar, Informationen zu erhalten, sondern auch die Chance, erste Allianzen und Koalitionen mit anderen Eltern zu schließen, die bereits mehr Erfahrung in der Schule haben. Es geht im Rahmen der Beteiligung an Elternabenden auch darum, sich die Machtquelle Informationen zu öffnen, um diese für mikropolitische Spiele zu instrumentalisieren.

4.5.3.3. Funktionale Arbeitsteilung

Funktionale Arbeitsteilungen eröffnen den diversen Akteuren mögliche Machtquellen. Die Arbeitsteilung besteht einerseits durch zunehmende Spezialisierung und andererseits über die Kontrolle von möglichen Ungewissheitszonen, welche von eben dieser einen Funktion beaufsichtigt werden. Somit können sogar organisationale Hierarchien in Frage gestellt werden, wenn spezialisierte Funktionsträger eine bestimmte Zone kontrollieren (vgl. Auer 1994, S. 31). Bezogen auf die Schule ist die funktionale Arbeitsteilung vom Gesetz her so vorgesehen, dass neben dem Lehrkörper und der Schulleitung auch, wie im Rahmen der Stakeholder ausformuliert, ein Administrator eingesetzt werden kann.

Konkret bedeutet der Aufgabenbereich, dass der Administrator im Schulalltag neben der Gestaltung des Stundenplans auch die Vertretungsstunden zu organisieren hat. Der Stundenplan stellt in einer Schule ein zentrales strukturelles Merkmal dar. Das Gesetz sieht für den Stundenplan die folgende Regelung vor: „Der Schulleiter hat für jede Klasse innerhalb der ersten beiden Tage des Schuljahres, ... einen Plan über die für die Unterrichtsarbeit zweckmäßige Aufteilung der lehrplanmäßig vorgesehenen Unterrichtsgegenstände auf die einzelnen Unterrichtsstunden (Stundenplan) in geeigneter Weise kundzumachen.“ (SchUG 1986, § 10) Man könnte gewissermaßen auch sagen, dass sich das Leben in einer Schule und der von dieser betroffenen Menschen am Stundenplan entlang und um den Stundenplan herum organisiert. Ein Lehrer bringt mit der folgenden Aussage zum Ausdruck, dass es aus der Perspektive einer Lehrperson scheinbar gute und somit auch nicht so gute Stundenpläne gibt:

„Also ich habe einen guten Stundenplan. Ich habe eigentlich immer schon einen freien Tag, weil ich keine Überstunden habe. Dann geht es sich gut aus.“ (Interview 3, S. 2)

Aber auch das Privatleben der diversen Stakeholder, wie der Schüler und somit indirekt der Eltern, ist vom Stundenplan in besonderem Maße betroffen, wie das Zitat zum Ausdruck bringt. Je nachdem, ob man einen „guten“ oder „schlechten“ Stundenplan hat, kann man die entsprechende Zeit, die man gewinnt oder verliert, auch anders nützen bzw. empfindet man diesen als Belastung oder nicht.

„Ja, also der Mittwoch wäre für uns jetzt heuer der strengste Tag. Da haben wir gleich am Morgen zwei Stunden Rechnungswesen, was ziemlich streng ist, und danach dann auch Deutsch und Französisch und Geschichte. Und am Nachmittag haben wir dann noch zwei Stunden BWL.“ (Interview 18, S. 2)

Obwohl der Stundenplan ein sehr zentrales und wichtiges Merkmal der Organisation Schule darstellt, ist dieser im untersuchten Fall von keiner besonderen Relevanz. Die ausgewählten Fälle illustrieren, wie sich der Stundenplan auf das Leben auswirkt, aber in den Interviews wurde die Gestaltung des Stundenplans in keiner Form in Frage gestellt. Dies lässt sich möglicherweise auch dadurch begründen, dass in der Schule ausreichend Freiraum gewährt wird, um Ideen zu verwirklichen. Ideen oder Vorschläge zu Veränderungen, die von Einzelpersonen gemacht wer-

den, können auf Organisationsebene nur dann umgesetzt werden, wenn diesen auch der zeitliche Raum und Rahmen gegeben wird. Dies betrachten auch die interviewten Personen als zentrales Merkmal der Innovationskultur der Schule:

„Freiraum durch die Führung, glaube ich. Das heißt, unser Direktor, jetzt einmal als eigentliche legale Führung sozusagen oder von juristischer Position her, hat einen Führungsstil, der den Mitarbeitern viel Freiraum lässt, ihnen viel möglich macht, sie bei allen möglichen Dingen unterstützt. Also, Gegensatz etwa, ohne jetzt Namen zu nennen. Aber es gibt im Land auch noch Führungsstile, die sehr autokratisch und sehr von Autorität geprägt sind, was in unserem Fall mit unserer Führung nicht der Fall ist. Das heißt, besonderes Markenzeichen ist, glaube ich schon, dass die Mitarbeiterschaft ermutigt wird, Neues auszuprobieren, sich nicht durch irgendwelche starren Korsette einzwängen zu lassen, sondern eher ihnen möglichst viel an Freiraum zu bieten, um Dinge auszuprobieren, um auch einmal Fehler begehen zu dürfen, solche Dinge.“ (Interview 5, S. 2)

Die Einschätzung, dass in der Schule viel Platz für Ideen und neue Entwicklungen vorhanden ist, wurde auch von anderen Interviewpartnern bestätigt (vgl. Interview 5; 11; 7). Freiraum, den man bekommt, bedeutet, dass man diesen nutzen kann, aber nicht nutzen muss. Dies führt sowohl zu positiven als auch negativen Äußerungen im Lehrerkollegium. Abhängig von den unterschiedlichen Einstellungen der Lehrpersonen wird dieser auch genutzt, wobei es bei Neuerungen oder Schulversuchen durchaus auch kritische Stimmen gibt:

„Oder im eigenen Lehrkörper tut es manchen Lehrpersonen gut. Und wie es halt eben wieder ist, bei diesen 10, 15 %, die davon nichts wissen wollen, da spielt dann wahrscheinlich eher die Missgunst und der Neid eine Rolle und die Angst, jetzt müssen wir noch mehr tun, wie die Anderen. Warum müssen wir immer mehr und warum müssen wir immer die Ersten sein? Und, die kommen da im Land mit gewissen Leuten zusammen und stellen fest, immer die HAK Bludenz muss schon wieder ... und das macht, ja, Erfolg, macht Neid.“ (Interview 19, S. 8)

4.5.3.4. Die akteursspezifischen Qualifikationen

Die Verteilung und Zuweisung von Klassen und der damit einhergehenden Stunden, die von den Lehrpersonen abgehalten werden, erfolgt üblicherweise anhand der Fächer, die von den Lehrpersonen studiert wurden. Wirtschaftspädagogen

kommen somit für sämtliche Fächer mit betriebswirtschaftlichem Hintergrund (Rechnungswesen, Betriebswirtschaftslehre oder Informatik) in Frage und eine Lehrperson, die bspw. Englisch und Deutsch studiert hat, für eben diese Fächer. Im konkreten Fall werden aber seit einigen Jahren andere Wege gegangen. Die Zuweisung von Stunden erfolgt nicht mehr ausschließlich über das studierte Fach. Es werden vielmehr auch vom Studium unabhängig erworbene Fachkompetenzen als Grundlage für die Stundenverteilung herangezogen (vgl. Mitterlechner 2002, S. 170). Diese können sowohl privat als auch im Form von Weiterbildungsseminaren erworben worden sein.

„Das liegt unter anderem schon an der Tatsache, dass versucht wird, auch bei neuen Fächern nicht irgendwelche formalen Berechtigungen heranzuziehen, sondern effektive Qualifikation. Typisches Beispiel wäre die Tatsache, dass ich Webdesign unterrichte. Das ist ein EDV-Fach. A priori hat jeder Lehrer, der vor vierzig Jahren zwei Stunden Lochkarten-EDV an der Uni gehabt hat – also sprich Wirtschaftslehrer – alle Kenntnisse, alle Fähigkeiten, alle Möglichkeiten. Dass der keine Ahnung hat, wie man eine Homepage datenbankbasiert erstellt, spielt theoretisch keine Rolle. Er ist prädestiniert, das zu unterrichten. Dass dies nicht sinnvoll ist, das erkennt nicht jeder.“
(Interview 7, S. 6)

Das Heranziehen der akteursspezifischen Qualifikationen eröffnet den an neuen Herausforderungen interessierten Lehrpersonen die Möglichkeit, auch in Unterrichtsfächern zu unterrichten, in denen sie bisher nicht berechtigt gewesen wären, was aus mikropolitischen Perspektive auch Aktivitäten nach sich zieht. „Die Diskrepanz zwischen formalen Lehrbefähigungen und realen Qualifikationen bei Lehrkräften birgt permanenten Zündstoff bei der Erstellung von Lehrfächerverteilungen.“ (Mitterlechner 2002, S. 170)

Letztlich ist dies eine Frage der Machtquellen, die durch dieses Vorgehen in Gefahr gebracht werden und somit zu mikropolitischen Machtkämpfen führen kann. War bisher das Zurückziehen und Beharren auf den eigenen spezifischen Qualifikation und somit die Bezugnahme auf das Gesetz die Modalität der Machtausübung, so tritt diese jetzt mit den akteursspezifischen Qualifikationen in Konkurrenz. Die gesetzlichen Vorgaben waren und sind das regulierende Element und attestieren gewissermaßen die Kontrolle von spezifischem Sachwissen bzw. ak-

teursspezifischen Qualifikationen (vgl. Crozier/Friedberg 1979, S. 51 ff.). „Hier sind die Grenzen der kontinuierlichen Verbesserung erreicht, ohne strukturelle, gesetzliche Änderungen können wesentliche Verbesserungspotenziale nicht ausgeschöpft werden.“ (Mitterlechner 2002, S. 171).

Zusammenfassende Interpretation 5: Die organisationale Hierarchie in der Schule wurde abweichend von der rechtlich vorgesehenen Hierarchie um eine zweite Führungsebene erweitert. Dies entspricht aus der Perspektive des Schulleiters der Philosophie und Idee, dass eine Person alleine nicht in der Lage ist, eine Organisation in dieser Größe alleine zu führen. Der partizipative Führungsstil, der von der Schulleitung verfolgt wird, stößt allerdings nicht bei allen Akteuren auf Verständnis und führt sogar dazu, dass Personen, die sich engagieren wollen, kritisch beurteilt werden. Dies bringt auch mit sich, dass von manchen Akteuren dieses Gremium in Frage gestellt oder schlicht nicht akzeptiert wird, da aus deren Perspektive alle Lehrer gleich gestellt sind und der einzige Vorgesetzte der Schulleiter ist, was rechtlich auch gedeckt scheint.

Die Kommunikations- und Informationspolitik in der Schule scheinen ein wesentliches Element zu sein, wie es auch in den Interviews immer wieder angesprochen wurde. Dennoch gibt es möglicherweise gewisse Schwierigkeiten in der Kommunikation, sowohl nach innen wie auch nach außen, was bspw. in der Aussage des Schülers zum Ausdruck kommt, dass die Informationen von oben nach unten durchgereicht werden. Aus der mikropolitischen Perspektive betrachtet sind es nicht die Informationen über Großereignisse, wie der Gewinn eines Marketingwettbewerbs oder der Ablauf des Schuleinstiegs, die von Bedeutung sind. Aus der mikropolitischen Perspektive sind es die „kleinen“ Informationen, die scheinbar unwichtigen Informationen, die Akteure benötigen würden, um ihre eigenen Interessen durchzusetzen bzw. mit den anderen Akteuren in Verhandlungsbeziehungen eintreten zu können. An dieser Stelle haben zumindest die Schüler das Gefühl, dass diese zu wenig im Alltag in die Informationspolitik eingebunden sind. Zwar verfügen diese über Informationen, die sich bspw. auf Stundenausfall oder Vertretungsstunden beziehen, nicht aber über Entscheidungen, welche die Schul-

leitung gefällt hat, und auch nicht über die Informationen, die den Entscheidungen zu Grunde lagen. Die Schüler wünschen sich mehr direkte Information von Seiten der Schulleitung, die nicht erst über die Lehrer zu ihnen kommt. Informationen sind nicht nur notwendig, um Aufgaben zu erfüllen, sondern möglicherweise ist auch das Erhalten von Informationen Ausdruck von Wertschätzung und Einbindung von Menschen in einen Prozess. Es soll in diesem Kontext nicht der Eindruck entstehen, dass ALLE immer ALLES wissen müssen und umfassend informiert werden sollen. Vielmehr erscheint dies auch eine Frage der Symbolik, wie mit Informationen umgegangen wird.

Funktionale Arbeitsteilung als Quelle von Macht wäre in der Schule in erster Linie beim Administrator zu verorten, der als solcher sowohl die Stundenpläne gestaltet als auch die Vertretungsstunden einteilt und somit über zusätzlich Stunden (finanzielle Mittel) oder aber auch über Freistunden (Freizeit) zu entscheiden hat. Darüber hinaus bestünde auch im Rahmen der diversen Kustodiate die Möglichkeit, einen Machtbereich aufzubauen oder über die Projektverantwortungen, welche die diversen Lehrer in der Schule haben. In keiner Weise wurde in den diversen Interviews diese Möglichkeit, Macht zu schöpfen oder darin eine Quelle der Macht zu sehen, angesprochen. Die Schule bietet den Akteuren viel Freiraum, um eigene Ideen und Vorstellungen zu verwirklichen, was im Grunde bedeutet, dass jeder Lehrer die Chance hätte, sich eine Spezialfunktion aufzubauen, wie dies eben über Projektverantwortung passieren kann.

Darüber hinaus ist der Beruf des Lehrers und die damit einhergehende Fachzugehörigkeit an sich schon eine funktionale Arbeitsteilung, die sich auch auf die akteursspezifischen Qualifikationen bezieht, über welche die Lehrpersonen verfügen. Zunehmende Teamorientierung und auch das Weggehen von formalen akteursspezifischen Qualifikationen hin zu realen Qualifikationen stellen allerdings eine neue Herausforderung und zugleich Bedrohung der bisherigen funktionalen Arbeitsteilung dar.

4.5.4. Die ökonomisch-technische Dimension

In diesem Kapitel werden Fragen der ökonomischen und technischen Machtentfaltung an der Schule diskutiert. Ins Zentrum der Betrachtung rückt die technische Ausgestaltung der Schule, wobei insbesondere das Gebäude einen zentralen Stellenwert einnimmt. Es wird weiters der Versuch unternommen, den ökonomischen Kreislauf der Schule und die daraus resultierenden mikropolitischen Aktivitäten zu analysieren.

In einer ersten *flüchtigen Betrachtung* der Schule hat die ökonomisch-technische Dimension keine besondere Bedeutung. Diesem Gedanken liegt die Überlegung zu Grunde, dass eine Schule ein Budget zu Verfügung gestellt bekommt, welches es zu verwalten gilt. Im Rahmen dieser Verwaltung gibt es strukturierende Merkmale, an die sich die Schulleitung halten muss, da diese rechtlich vorgegeben sind, und auf die sich Akteure im Rahmen der Interessensverfolgung auch berufen können. So haben die Mitglieder des SGA bspw. das Recht, über die der Schule zur Verwaltung übertragenen Budgetmittel zu beraten (vgl. SchUG 1986, § 64). Darüber hinaus gibt es bspw. wenige Möglichkeiten, freiwilliges Engagement von Lehrpersonen zu honorieren bzw. zu belohnen (vgl. Mitterlechner 2002, S. 170).

Bei *genauerer Betrachtung* sind aber auch die ökonomischen und technischen Ressourcen mögliche Quellen für mikropolitische Aktivitäten in der Schule. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass „... allokativen Ressourcen, die der Kontrolle über materielle Produkte oder bestimmte Aspekte der materiellen Welt entstammen“ (Giddens 1988, S. 45), es den Verwaltern dieser Mittel ermöglichen, Rohstoffe ihrem Willen entsprechend zu verteilen, um Verhalten von anderen Akteuren zu belohnen oder durch Entzug zu bestrafen (vgl. Bogumil/Schmid 2001, S. 65). Budgetmittel – auch solche, die zusätzlich über bspw. Sponsoring erwirtschaftet werden – sind zu verteilen, und diese Verteilung hat Auswirkungen auf Investitionen in Unterrichtsmaterialien, in Infrastruktur oder technische Ausstattung der Schule, was letztlich nicht dem einzelnen Lehrer persönlich zu Gute kommt, aber dennoch seinen Status – oder auch den Status eines bestimmten Unterrichtsfachs – erhöht, wenn in einem bestimmten Bereich mehr investiert wird. Letztlich ist es auch ein Thema der Nachfrage nach den Unterrichtsstunden, also die Frage danach, welche Ausbildungsschwerpunkte bspw. angeboten werden

und welche Lehrer in diesen unterrichten und somit Werteinheiten (Entlohnung) erhalten.

4.5.4.1. Technische Ausgestaltung

Die technische Ausgestaltung der Schule erfuhr in den vergangenen Jahren Neuerungen in den verschiedensten Bereichen, die sich in großem Ausmaß im Bereich der EDV-Investitionen spiegeln. Die Schule verfügt seit 1996 über eine eigene Homepage und bietet seit 1999 allen Schülern Gratis-Mail-Adressen an. 2001 nahm die Schule einen eigenen Server in Betrieb, der es auch ermöglicht, Lernmaterialien, u. ä. zu deponieren (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 17). Zwischenzeitlich befinden sich in jedem Klassenraum ein Beamer und ein PC, über den auch das elektronische Klassenbuch geführt wird, welches von einem Lehrer der Schule programmiert wurde. Was in den vergangenen Jahren noch handschriftlich erledigt wurde und nur den Lehrpersonen einsichtig war, ist nun in gewissen Bereichen sogar den Eltern übers Internet einsichtig. So können Eltern die im Unterricht nicht anwesend eingetragenen Schüler im Internet abrufen und somit auch überprüfen, ob das eigene Kind in der Schule ist. Die Einführung des Online-Klassenbuchs und die damit einhergehende Transparenz führten auch zu einigen emotionalen Reaktionen, wie den Einträgen im Gästebuch der Schule zu entnehmen ist.⁶⁴

„Ich finde das Onlineklassenbuch ist echt ein Witz und warum kann man sich das leisten, aber die Löcher in der Decke kann man nicht reparieren?“ (http4)

„Also das elektronische Klassenbuch ist ja schön und recht, nur wenn da alle einsehen können wer fehlt – nicht gut!!!“ (http4)

Dies ist ein Beispiel für technische Machtentfaltung und wie durch die Implementation eines Online-Klassenbuchs vermeintliche Ungewissheitszonen, die Schüler den Eltern gegenüber haben, durch strukturverändernde Maßnahmen aufgebrochen werden. Der Effekt ist die Kontrolle der Eltern über die Absenzen und somit über die Kinder. Die Schule und somit die Lehrer öffnen hier m. E. einen Bereich,

⁶⁴ Die folgenden Zitate wurden sprachlich stark geglättet, da diese im Original in Dialekt eingetragen wurden, spiegeln aber dennoch die Aussagen wider.

um die Eltern mit in die Verantwortung zu nehmen. Es wird den Eltern ein Machtmittel zur Kontrolle der Kinder an die Hand gegeben. Darüber hinaus werden die Absenzen auch für andere Schüler sichtbar, was eine gewisse soziale Kontrolle nach sich zieht, wie man am Beispiel eines Schülers sieht, der sich darüber beschwert:

„Also ich finde das echt verdammt peinlich, dass das Klassenbuch im Internet veröffentlicht wird. Schön und Recht, dass es für Eltern ist, aber leider kann sich das absolut jeder anschauen und wenn man dann immer angesprochen wird: Wo warst Du am Freitag? Und man kennt diesen Idioten nicht, dann frage ich mich schon, ob ich das möchte? Ich muss mich zwar nicht rechtfertigen, aber dennoch kann man sich da verdammt verarscht vorkommen. Überhaupt kann ich nicht glauben, dass so viele Eltern an dem Online-Klassenbuch interessiert sind!! Oder?“ (http4)

Technische Machtentfaltung und Abhängigkeit von Technik zeigten sich in Schulen generell und somit auch an der BHAK & BHAS Bludenz in vielfältiger Weise. Ein weiteres, exemplarisches Beispiel wird hier an der zeitlich strukturierenden Schulglocke aufgezeigt, die als Symbol der Machtenfaltung dient. Eine Schulglocke gibt die zeitliche Struktur des Schulalltags unabhängig davon vor, ob der Stundenplan eine Doppelstunde vorsieht oder gerade eine Besprechung durchgeführt wird.

„Es muss nicht sein, dass die übliche Stundeneinteilung stattfindet. Ich kann mich erinnern, dass wir einmal einen Inspektor hatten, der sich gegen Doppelstunden im EDV-Bereich wehrte, weil es nur zwei Stunden pro Woche habe. Der Inspektor hatte keine Ahnung, dass man fünf Minuten braucht, bis die Geräte hochgefahren sind und die Schüler eingeloggt sind, dass da einfach Unterrichtszeit verloren geht, dass da die Doppelstunde der einzig sinnvolle Weg ist. Der hat sich sogar gegen Doppelstunden im Turnen gewehrt, die umziehen und duschen. Also, ich meine, dass kann sich ja jeder an den Haaren herunterrechnen, dass da nachher fünfzehn Minuten turnen übrig bleiben. Dass man z.B. Modulsysteme und ähnliches einführen kann.“ (Interview 7, S. 12)

In diesem Zitat kommt die doppelte technische Abhängigkeit zum Ausdruck. Gewissermaßen werden technische Argumente dazu verwendet, sich gegen die zeit-

liche Strukturierung durchzusetzen, die von der Schulglocke geregelt wird. Die Schulglocke ist das eindeutige Zeichen dafür, einen Wechsel zu vollziehen, wenn nicht inhaltlicher Natur, indem ein neues Fach auf dem Plan steht, dann zumindest in eine Pause. Selbst das Negieren der Schulglocke ist nicht möglich, da diese in allen Räumen erschallt und den Schülern und den Lehrern als Rechtfertigungsgrundlage dient, den Unterricht zu beenden. Sich gegen diese auszusprechen und zu widersetzen, indem die Stunde überzogen wird, erfordert ein ausgeprägtes Maß an Machtpotenzial. Nicht nur, dass unter Umständen eine ganze Klasse dem Unterricht nicht mehr folgt, geht es so weit, dass bei einem Stundenwechsel der nächste Lehrer die Klasse schon wieder betritt. Eine technische Einrichtung, die unterstützende Funktion haben soll, wird zur Argumentationsgrundlage eingesetzt, um die eigenen Interessen zu verfolgen. Spiegelbildlich gilt für das Ignorieren der zeitlichen Struktur dasselbe. Die Frage der Abhängigkeit von anderen Stakeholdern, die auf Grund von technischen Argumenten Macht entfalten können, kann in diesem Kontext wiederum thematisiert werden, wenn es um die zeitliche Strukturierung geht. Das Busproblem äußert sich bspw. dadurch, dass einige Schüler in der Früh den durch die Schulglocke vorgegebenen Unterrichtsstart nicht rechtzeitig erreichen, weil diese nicht zur Schule befördert werden. Die Schüler reisen mit dem Zug an und müssen einen Anschlussbus besteigen, um rechtzeitig in den Unterricht zu kommen.

„Und ein zweiter Punkt ist noch, der Schulsprecher der Tourismusschule ist auf mich zugekommen und hat gesagt, er will das Busproblem lösen. Weil am Morgen immer zu wenig Busse unten am Bahnhof sind. Dass ich da noch eine Erfassung machen werde, wer mit welchem Verkehrsmittel zur Schule kommt.“ (Interview 14, S. 6)

Technik strukturiert nicht nur den Unterricht, sondern verändert diesen auch maßgeblich. Neben neuen Fächern, die in den vergangenen Jahren in den Stundenplan aufgenommen wurden (z. B. Webdesign), hat die technologische Entwicklung auch Auswirkungen auf die konkrete Unterrichtsarbeit. Insbesondere im Bereich der Weiterentwicklung der technischen Ausstattung ist in den vergangenen Jahren viel Geld investiert worden, um dieser Anforderung unter den gegebenen Rahmenbedingungen gerecht zu werden, was sich im Unterricht auch bemerkbar macht und von den Schülern honoriert wird.

„Vor allem durch die neuen Medien. Computer und Power Point mit Software und mit Beamer. Da kann man viel mehr Sachen machen wie mit diesen kleinen Overheadfolien, die nichts bringen. Man kann die ganze Möglichkeit, die ganze Vielfalt von denen ausnützen. Bilder und Videos. Der Mensch merkt sich Sachen mit Auge und ist einfach bilderfixiert. Man kann Wissen verwenden oder beibringen, wenn man das mit Bildern verknüpft.“ (Interview 17, S. 8)

„Und die Lehrer probieren auch andere Mittel. Zum Beispiel haben wir jetzt eine neue Lehrerin bekommen, die probiert jetzt auch mit Internet, so Videos zeigen Und wenn es ankommt dann macht sie es weiter, und wenn nicht, dann setzt sie es halt ab.“ (Interview 5, S. 5 f.)

Diese Umgestaltung hatte auch Auswirkungen auf das Gebäude. Es erfüllt als solches nach der Einschätzung der Akteure nicht mehr die Erwartungen, die an ein modernes Schulgebäude gestellt werden. „Schulen mit eigenem Profil haben ihre pädagogische Philosophie und ihr Selbstbewusstsein in der Architektur festgeschrieben und diese pädagogische Architektur stützt stimmig die Umsetzung der jeweiligen Bildungsvisionen.“ (Watschinger 2007, S. 13) Zwar wurde das Gebäude im Sommer 1998 einer Generalsanierung unterzogen, bei der es unter anderem neu isoliert und ein neues Heizsystem installiert wurde (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 18), was aber letztlich nicht die Grundstruktur des Gebäudes veränderte. In den Interviews wurde dies in diversen Aussagen verdeutlicht:

„Das einzige ist wirklich die Farbe, weil die Farbe ist nicht gerade so ideal. Im Gymnasium, wo alles neu ist, helle Farben, das strahlt so eine Fröhlichkeit aus und so irgendwie Lernmotivation. ... Und das hat schon irgendwie Einfluss auf das Wohlbefinden und auf die Lernprozesse vor allem.“ (Interview 17, S. 11)

„Gelb, die Farbe, wenn ich daran denke. Management und BWL.“ (Interview 14, S. 1)

Das Gebäude der BHAK & BHAS Bludenz ist für die dort handelnden Akteure besonders. In den Interviews wurde umfassend auf das Gebäude und das Verbesserungspotenzial verwiesen, welches hier vorhanden wäre. Dieser Befund deckt sich mit den Ausführungen zum Thema Qualität in Schulen, welche die Ausgestaltung der Räumlichkeiten und des Gebäudes als zentrales Qualitätskriterium definieren. Die zentrale Bedeutung des Gebäudes spiegelt sich auch in den angefertigten

Bildern der Schule wider, in denen sieben Mal von insgesamt vierzehn Zeichnungen das Gebäude gezeichnet wurde.

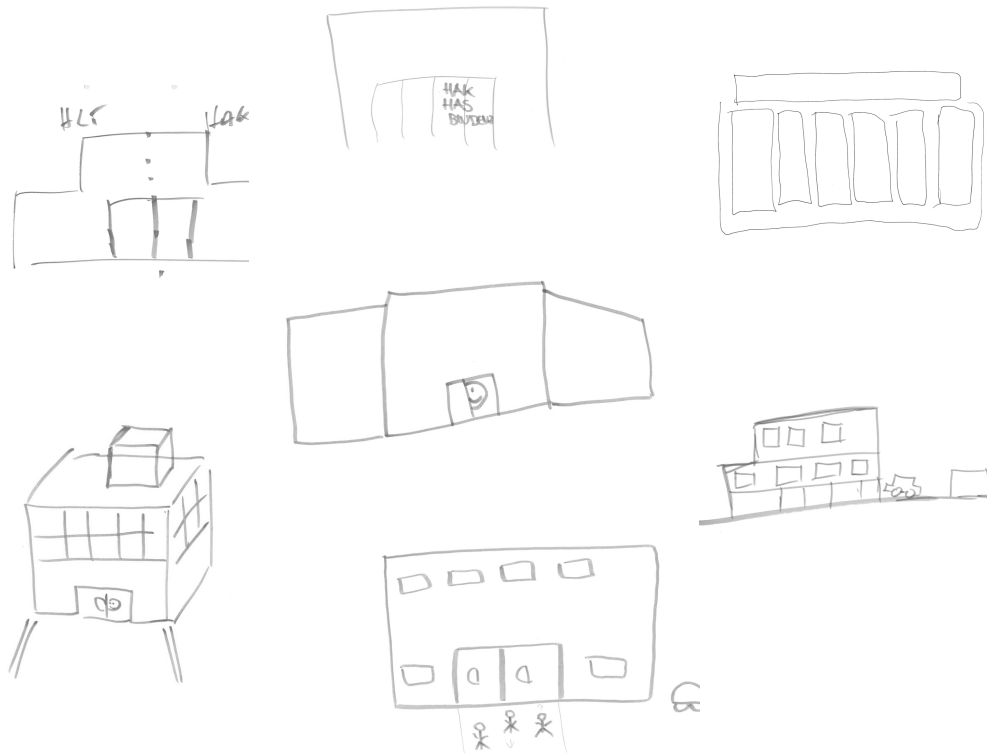


Abbildung 23: Das Gebäude als Mittelpunkt der Darstellungen

Quelle: Interview 1; 2; 5; 7; 14; 13; 15

Die Gestaltung des Lebensraums Klasse und Schule ist ein Qualitätskriterium, welchem neben anderen Kriterien besondere Bedeutung zu kommt. Der besondere Stellenwert des „Raums“ wird auch dadurch unterstrichen, dass er neben Lehrern und Mitschülern vielfach auch als „dritter Pädagoge“ bezeichnet wird (vgl. Watschinger 2007, S. 13). Hier geht es insbesondere auch um das subjektive Wohlbefinden der am Schulleben Beteiligten, die Gestaltung der Räumlichkeiten und das Ambiente in der Schule (vgl. Schratz/Iby/Radnitzky 2000, S. 36). Für Ortmann et al. ist dies wie in Kapitel 2.3. andiskutiert eine Frage der Ästhetik der Macht. „Die Größe eines Verwaltungsgebäudes, Büroraumes, Dienstwagens, Di-

rektorensessels⁶⁵ ... beeindruckt und schüchtert ein auf unmittelbare Weise.“ (Ortmann et al. 1990, S. 32)

Dieser Problematik ist sich die Schulleitung bewusst, und sie spricht diese auch explizit an. „Die Entwicklung der Zahlen beim Lehrpersonal und bei den SchülerInnen zeigt auf, dass das nunmehr beinahe 25 Jahre alte Schulgebäude nicht mehr den quantitativen, aber auch nicht mehr den qualitativen Anforderungen moderner Unterrichtsarbeit gerecht wird.“ (Mitterlechner 2003, S. 2)

Interessant erscheint in diesem Kontext, dass dieser Bereich im EFQM-Modell zwar vorhanden ist, aber sich darauf beschränkt, wie das Gebäude als Ressource bestmöglich eingesetzt werden kann. Das verwendete Modell misst die Qualität in diesem Bereich implizit über andere Kriterien, wie bspw. die Berufszufriedenheitsmessung bei Lehrern oder es werden Statistiken über die Teilnahme an gesellschaftlichen Ereignissen geführt (vgl. Vonach/Mitterlechner 2001, S. 18 ff.).

Um allerdings den technischen Erwartungen an moderne Unterrichtsarbeit und an ein Gebäude mit einem ansprechenden Klima gerecht zu werden, ist die Schule darauf angewiesen, zusätzliche finanzielle Mittel zu bekommen, die über das übliche Budget hinausreichen, was unweigerlich die Frage nach den zusätzlichen ökonomischen Mitteln nach sich zieht. Dieser zusätzliche Geldbedarf bringt es mit sich, dass sich die Schule in andere und für sie auch neue Abhängigkeitsverhältnisse begeben muss, was anderen Stakeholdern wiederum Spielräume eröffnet.

4.5.4.2. Der ökonomische Kreislauf

Die technischen Erfordernisse und die ökonomischen Aspekte sind in einer Organisation, wie es eine Schule ist, eng verbunden. Insbesondere dieser Bereich unterscheidet eine Schule von wirtschaftlich geführten Unternehmen, die für ihre Dienstleistungen oder Güter vom Kunden bezahlt werden. Dennoch ist auch eine Nonprofit-Organisation wie die Schule vom Marketing auch vom Geld wesentlich abhängig (vgl. Drucker 1990, S. 39).

⁶⁵ In diesem Fall meinten Ortmann et al. vermutlich den Direktor eines Unternehmens. Aber die Aussage hat ebenso für Schulleiter Bedeutung, die für gewöhnlich neben dem Sekretariat und dem Administrator als einzige in der Schule Beschäftigte über ein Büro und einen Schreibtisch verfügen.

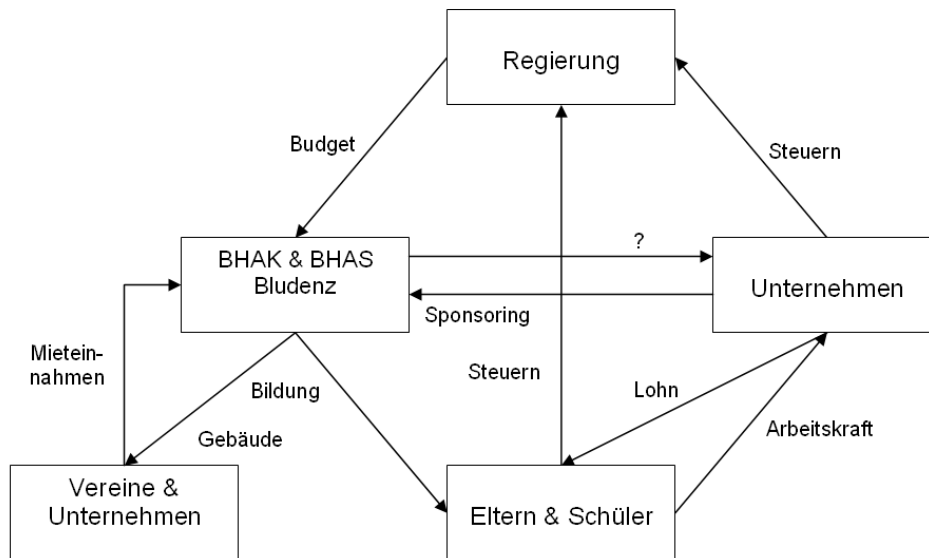


Abbildung 24: Der ökonomische Kreislauf der BHAK & BHAS Bludenz

Quelle: stark vereinfachende, eigene Darstellung

Die Abbildung stellt den Versuch dar, die ökonomische Abhängigkeit der Schule vom Staat und von externen finanziellen Quellen darzustellen. Die Einzelschule bezieht ein begrenztes Budget, welches ihr zwar über Umwege aber letztlich doch aus Bundes- bzw. Landesmitteln zur Verfügung gestellt wird. Dieses wird wiederum aus Steuergeldern finanziert. Die Regierung hat über Gesetze die Chance, Schule zu gestalten und über die Outputsteuerung die Möglichkeit, die Schüler hinsichtlich ihrer Kompetenzen zu evaluieren. Die zugestandene Autonomie wird von der Regierung durch zunehmende Outputsteuerung kontrolliert (vgl. Thoma/Ammann 2007, S. 37). Der Bürger bezahlt die Dienstleistung, die er von der Schule bekommt über die Steuern die auch von den Unternehmen bezahlt werden. Unternehmen erwarten sich von der Schule wiederum gut ausgebildete Absolventen, wie es die folgenden Statements zum Ausdruck bringen:

„Unser Hauptinteresse ist, dass wir eigentlich eine Ausbildungsstätte in der Nähe haben, die uns bei der Rekrutierung von guten, jungen, neuen Mitarbeitern wertvolle Dienste leisten kann. Vor allem was die Ausbildungsinhalte betrifft. Das ist unser Hauptinteresse.“ (Interview 20, S. 6)

„Ja, vor allem es müsste ein sehr, meiner Meinung nach, eine gute Grundlagenausbildung haben. Das heißt, es muss einfach die Basis vorhanden sein, ... also die theoretische Basis. Aber in weiterer Folge natürlich schon eine sehr praxisorientierte Ausbildung.“ (Interview 8, S. 7)

Unternehmen stellen neben dem geregelten offiziellen Budget eine weitere Möglichkeit dar, um für die Schule Geld zu lukrieren. Dies kann einerseits über Sachspenden, andererseits aber auch über Zuwendungen im Rahmen von finanziellen Zuschüssen geschehen. Auch die Vermietung von Räumlichkeiten oder Werbung von Unternehmen sind vom Gesetz erlaubt, wobei „die Bedachtnahme auf die Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule wird ihn (den Schulleiter, MA) dazu veranlassen, darauf zu achten, dass ein die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beeinträchtigende Beeinflussung durch eine etwa nicht altersadäquate Werbung (zB Tabakwaren, Alkohol, Computerspiele, obszöne Darstellungen) oder Reizüberflutung ausgeschlossen ist.“ (Juranek 2005, S. 89) Diese Aktivitäten werden auch an der BHAK & BHAS Bludenz durchgeführt, um zusätzliche Mittel zu erhalten. „Die Schule bemüht sich daher seit 1996 intensiv zusätzliche Mittel durch Vermietung, Sponsoring und ab 2001 über das Kuratorium einzunehmen, um laufende Aufwendungen abdecken oder Neuanschaffungen tätigen zu können.“ (Vornach/Mitterlechner 2001, S. 37)

Doch aus welchen Gründen erklären sich Unternehmen bereit, einer Schule finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen? Das Verfügen über finanzielle Mittel räumt den „Zurverfügungstellern“ die Möglichkeit ein, die Mittel jederzeit auch wieder abzuziehen und damit das Gegenüber ein Stück weit handlungsunfähiger zu machen. Doch auch den Unternehmen eröffnen sich dadurch Möglichkeiten, sich in den Schulalltag mehr und intensiver einzubringen. Das Gewähren von finanziellen Zuschüssen bringt den Unternehmen Einflussmöglichkeiten. Dies ist letztlich eine Frage der regionalen Nähe des Unternehmens zur Schule. Für eine österreichweit tätige Versicherung ist es möglicherweise ausreichend, wenn ein Werbebanner in der Schule angebracht wird, um auf das eigene Unternehmen aufmerksam zu machen.

„Ich meine, wenn da der Schüler jeden Tag vorbei rennt, und irgendwann kauft er sich ein Auto und braucht da eine Kfz-Versicherung, vielleicht ist da der Erinnerungseffekt ausschlaggebend. Wenn er nicht zum gleichen Versicherer geht, wie die Familie sowieso schon ist.“ (Interview 7, S. 4)

Ein Unternehmen, welches sich in direkter Umgebung der Schule befindet, hat unter Umständen andere Beweggründe, der Schule finanzielle Mittel zur Verfü-

gung zu stellen und diese damit zu unterstützen. Neben der indirekten Finanzierung über Steuermittel eröffnet die direkte Finanzierung auch Möglichkeiten, direkt Einfluss zu nehmen und die Schule vor Ort (mit) zu gestalten. Die Interessen, die von Unternehmen in diesem Kontext verfolgt werden, können durchaus sehr spezifischer Art sein, wenn es bspw. um benötigte Qualifikationen zukünftiger Mitarbeiter geht. Insbesondere hier kommt die gegenseitige Abhängigkeit der Stakeholder zum Ausdruck. Zu diesem Zweck wird an dieser Stelle nochmals aus dem Leitbild zitiert, in dessen Vision folgendes formuliert wird: „Wir wollen mit engagierten, leistungsorientierten LehrerInnen und SchülerInnen und unter Einbindung der wesentlichen Interessenpartner der Schule den weiterführenden Bildungseinrichtungen, der Berufswelt und der Gesellschaft hervorragend ausgebildete junge Menschen zur Verfügung stellen.“ (http4)

Eine Vision kann als Führungsinstrument verstanden werden, welches das Ziel verfolgt, neue Werte in die Unternehmenspolitik und -kultur einzubringen. Eine Vision ist demnach mit dem die Richtung nach Nordenweisenden Polarstern vergleichbar, der in der Nacht Orientierung und Halt auf der Reise gibt, nicht aber das Ziel der Reise darstellt (vgl. Hinterhuber 1996, S. 83 ff.; Bachert/Vahs 2007, S. 125). Die Vision der Schule muss laufend mit herausfordernden Zielen operationalisiert werden, was Aufgabe der Schulleitung bzw. des erweiterten Führungsgremiums darstellt. Die Ziele „... müssen unmittelbarer Ausdruck der innersten persönlichen Werte und Überzeugungen des Unternehmers und/oder der Führungskräfte sein.“ (Hinterhuber 1996, S. 96). Dazu ein Interviewpartner:

„Also, mein Interesse oder eigentlich der Ehrgeiz ist so, dass ich sage: ‚Ich möchte unter den Schulen, die wir da im Land haben, oder einschlägigen oder gleichartigen Schulen, soll die HAK Bludenz eigentlich zu den führenden oder zur führenden Schule werden.‘ Ein gewisses Qualitätsinteresse ist absolut da, und das ist auch – sind meine persönlichen Ambitionen. Den guten Ruf zu haben: ‚An die Schule kann man gehen.‘“ (Interview 19, S. 7)

Die Schule hat die Vision formuliert, die Absolventen entweder für den Arbeitsmarkt oder für die weiterführenden Bildungseinrichtungen in jedem Fall aber für die Gesellschaft auszubilden, was es notwendig macht, die Erfordernisse bzw. Interessen dieser Stakeholder zu kennen und im Schulalltag zur berücksichtigen.

Weiter oben wurde bereits diskutiert, wie die einzelnen Gruppen über Befragungen berücksichtigt werden. Unternehmer werden aber auch durch informelle Gespräche in die Schulentwicklung eingebunden, um gemeinsam die Vision zu verfolgen. Vertreter von Unternehmen sprechen direkt mit der Schulleitung oder den betroffenen Lehrern, wenn es um die Realisierung von eigenen Interessen oder Vorstellungen geht. Ein Unternehmen hatte in einem Interview bspw. angeführt, dass in seinem Betrieb die Software SAP eingeführt wird. Es wäre deshalb sinnvoll und gut, wenn die Absolventen dies beherrschen würden. Diese Wünsche werden bei der Schulleitung deponiert, und es ist geplant, diese in Form von Schülerprojekten zu realisieren:

„Absolut. Ich meine das beruht immer dann auf der Beziehung und auf der Gesprächsbasis mit der Schulleitung. Wenn man da Wünsche deponiert. ... Ich meine SAP ist jetzt nur das Beispiel. Ich glaube, das haben schon viele Firmen jetzt im Lande, also da würden sicher einige davon profitieren.“ (Interview 8, S. 6)

Die sich daran unmittelbar anschließende Frage ist jene, welche Auswirkungen die Abhängigkeit von finanziellen Ressourcen bzw. von potenziellen Arbeitgebern auf die Schule generell und auf die restlichen Stakeholder wie Lehrer und Schüler im Besonderen haben kann.⁶⁶ Die Schule ist von der finanziellen Unterstützung abhängig, aber vielmehr noch davon, dass die Absolventen Arbeitsplätze bekommen. Eine Schule, deren Absolventen am Arbeitsmarkt nicht nachgefragt werden, wird von potenziellen Schülern ebenso nicht mehr besucht werden. Diese Situation eröffnet für Unternehmen aus der Region eine besondere Machtquelle, welche sie bei der Durchsetzung der Interessen mobilisieren können, da sie als Arbeitgeber letztlich auch zu den indirekten Kunden der Schule gehören (vgl. Vornach/Mitterlechner 2001, S. XI).

Die mikropolitischen Aktivitäten reduzieren sich auf die Grundproblematik von Angebot und Nachfrage. „Die Quantität des Feilgebotenen richtet sich natürlich von selbst nach der wirksamen Nachfrage. Es liegt ja im Interesse aller derer, welche Boden, Arbeit und Kapital dazu verwenden, eine Ware auf den Markt zu brin-

⁶⁶ Diese Frage könnte man auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene vor dem Hintergrund der Aufgaben, die Schule für diese wahrnimmt, diskutieren. Hat Schule rein reproduzierende Erwartungshaltungen erfüllenden Charakter oder soll Schule auch produzierend handeln?

gen, dass die Quantität derselben niemals die wirksame Nachfrage übersteige; und andererseits liegt es im Interesse der Übrigen, dass sie niemals dahinter zurückbleibe.“ (Smith 2006, S. 77) Wird das Angebot der Schule vom Arbeitsmarkt nachgefragt oder muss das Angebot auf die Nachfrage abgestimmt werden und zu welchem Preis? Darüber hinaus werden aus mikropolitischer Perspektive betrachtet, Unternehmer, die sich selbst nicht aktiv in den Schulalltag einbringen, sei dies im Zuge von Gesprächen oder auch finanziellen Zuwendungen, zu – *nicht anwesenden* – mikropolitischen Spielern.

Unternehmen aus der Umgebung haben alleine durch ihre Personalentscheidungen bezüglich der Absolventen Auswirkungen auf die Entscheidungen bezüglich bspw. Inhalte in Ausbildungsschwerpunkten. Das folgende Zitat bringt dieses gegenseitige ökonomische Abhängigkeitsverhältnis zum Ausdruck. Neben der praxisorientierten Ausbildung erwarten sich Unternehmer auch Informationen über Absolventen der Schule.⁶⁷

„Also, nennen wir es an einem Beispiel: Wir haben also ein Unternehmen – ein größeres Unternehmen, viele sind es ohnehin nicht in unserem Bezirk, die eine gewisse Größe haben und damit auch entsprechende Anzahl von Absolventen aufnehmen ... – welches sehr zufrieden war und weiter daran interessiert ist, dass sie gut ausgebildete Absolventen kriegen und dass sie einen direkten Kontakt zur Schule haben. ... Informationen über irgendeinen Schüler oder eine Schülerin, wo man eine Empfehlung abgeben kann. Und die stellen sich auf Grund der guten Erfahrungen mit der Schule einfach zur Verfügung. Im größeren Ausmaß jetzt die Schule zu unterstützen und zu fördern, weil sie auch sehen, dass budgetär, finanziell einer Schule einfach Grenzen gesetzt sind und machen das einfach aus Goodwill im Grunde genommen.“ (Interview 19, S. 6)

Diese zunehmende Vernetzung soll abschließend an zwei Beispielen dargestellt werden. In der Schule gibt es diverse Ausbildungsschwerpunkte wie Finance und Riskmanagement oder Kultur- und Sozialmanagement. Die Einrichtung von solchen Ausbildungsschwerpunkten ist zu einem Großteil auch davon abhängig, inwieweit diese durch die Schüler nachgefragt werden oder nicht.

⁶⁷ Unabhängig von gesetzlichen Regelungen ist es m. E. erstaunenswert, dass Informationen dieser Art weitergegeben werden. Neben schulischen Leistungen wird somit auch das Verhalten der Schüler transparent und möglicherweise zu einem Einstellungskriterium im späteren Berufsleben.

„Aber es gibt ja immer die Ausbildungsschwerpunkte, und da gibt es jedes Jahr wieder die Diskussion: ‚Gibt es Kultur- und Sozialmanagement oder nicht?‘ Eigentlich, das wollen sie schon seit vielen Jahren beenden, dass es nicht mehr zu Stande kommt. Aber es melden sich immer wieder so viele Leute an und eben, da ist die Kluft sehr groß. Viele Schüler wollen unbedingt Kultur- und Sozialmanagement, und der Direktor will es nicht. Jetzt muss ich da schauen.“ (Interview 14, S. 5)

Aus der Perspektive der Schulleitung ist die Einrichtung eines Ausbildungsschwerpunktes aber auch eine Frage der Nachfrage des Arbeitsmarktes. Dazu weiter:

„Weil, laut einer Studie, das hat die Frau Prof. xy (Name anonymisiert, MA) erklärt, sind 75 % von den Abgängern von der Handelsakademien, ... im Controlling-Bereich danach. Und darum will der Direktor unbedingt, dass Controlling zu Stande kommt, weil es auch wichtig ist für viele, die zukünftig irgendwo arbeiten wollen. Und Kultur- und Sozialmanagement, dass das nicht so viele Leute machen danach. Es geht einfach um die Förderung der Schüler.“ (Interview 14, S. 5)

Auf der anderen Seite gibt es den erwähnten Ausbildungsschwerpunkt Finance und Riskmanagement, bei dem die Absolventen die Möglichkeit haben, über die schulische Ausbildung hinaus eine Prüfung abzulegen, welche vor einem außer-schulischen Gremium abzulegen ist. Diese Prüfung ersetzt die erste Ausbildungsstufe, die Arbeitnehmer in einer Bank erreichen müssen, wenn sie dort anfangen zu arbeiten. Dementsprechend abgestimmt sind die Inhalte:

„Das FiRi ist eine Vertiefungsrichtung, die an der HAK Bludenz in Anspruch genommen werden kann. Der Inhalt dieses Stoffes ist von Praktikern aus dem Bankenbereich, aus dem Versicherungsbereich über die Wirtschaftskammer, in Zusammenarbeit mit der Wirtschaftskammer für Vorarlberg gestaltet worden. Und die Schüler lernen diesen Stoff in der Schule unter Begleitung entsprechend fachkundiger, praxisorientierter Lehrer, die das sehr gut machen und absolvieren dann am Ende dieses Lehrganges eine Prüfung, die wieder von Praktikern aus dem Versicherungs- und Bankwesen in Zusammenarbeit mit den Lehrern abgenommen wird. In dieser Prüfungskommission sind also ein Bankenvertreter, ein Versicherungsvertreter und ein Lehrer aus einem anderen Bezirk.“ (Interview 20, S. 3)

Zusammenfassende Interpretation 6: Unternehmen verfolgen nach meiner zusammenfassenden Einschätzung drei Strategien:

- Werbung,
- Informationen über Absolventen,
- Einfluss auf die Ausbildungsinhalte.

Das Fragezeichen im ökonomischen Kreislauf kann demnach durch die Chance, in der Schule Werbung zu machen, die Zurverfügungstellung von Informationen und die Möglichkeit auf Ausbildungsinhalte Einfluss zu nehmen, ersetzt werden. Dies hat m. E. zwei mögliche Gründe. Einerseits benötigt die Schule Geld, um die Ideen der diversen Projekte auch umsetzen zu können, was in einem hohen Ausmaß der technischen Ausgestaltung der Schule zuzuschreiben ist. Andererseits ist die Schule auch davon abhängig, inwieweit die Schüler nach Absolvierung dieser einen Arbeitsplatz erhalten. Eine Schule, die diesbezüglich einen guten Ruf hat, wird entsprechende Schülerzahlen rekrutieren, was letztlich wiederum eine finanzielle Frage und somit auch ein Frage der Existenzberechtigung generell darstellt, wenn man eine langfristige Perspektive einnimmt. Eine Schule mit wenigen Schülern, wird in Zeiten, in denen die Schülerzahlen generell zurückgehen, in erheblichen Argumentationsnotstand kommen. Somit verfügen Unternehmen über ein beachtliches Potenzial an Macht, welches sie auch dazu nutzen, ihre Interessen in der Schule unterzubringen und durchzusetzen. Eine Organisation wie die Schule hat zwar Funktionen für die Gesellschaft zu übernehmen, aber es soll dennoch zumindest kritisch hinterfragt werden, ob diese gesellschaftlichen Interessen ausschließlich Unternehmensinteressen sind oder ob eine Handelsakademie und Handelsschule in Österreich auch einen – zumindest teilweisen – Allgemeinbildungsauftrag hat.

„Sich in seinen Meinungen mäßigen. Jeder fasst seine Ansichten nach seinem Interesse und glaubt einen Überfluss an Gründen für dieselben zu haben. Denn in dem meisten muss das Urteil der Neigung den Platz einräumen. Nun trifft es sich leicht, dass zwei miteinander geradezu widersprechende Meinungen sich begegnen, und jeder glaubt die Vernunft auf seiner Seite zu haben, wiewohl diese, stets unverfälschte, nie ein doppeltes Antlitz trug. Bei einem so schwierigen Punkt gehe der Kluge mit Überlegung zu Werke, dann wird das Misstrauen gegen sich selbst sein Urteil über das Benehmen des Gegners berichtigen. Er stelle sich auch einmal auf die andere Seite und untersuche von da die Gründe des anderen; dann wird er nicht mit so starker Verblendung jenen verurteilen und sich rechtfertigen.“
(Gracián 294)

5. Zusammen- und weiterführende Überlegungen

Gesellschaftliche Veränderungen erfordern in zunehmendem Maße auch, dass Schulen auf diese reagieren. So wandelten sich – um nur zwei Beispiele zu nennen – in den letzten Jahren zahlreiche Arbeitsplätze und somit auch die Form, wie gearbeitet wird. Damit einher geht auch die technologische Entwicklung – bspw. Internet, mobile Kommunikation – in den vergangenen Jahren. Entwicklungen sind keine eindimensionalen Phänomene, sondern werden von anderen Entwicklungen forciert, sind von diesen abhängig oder begünstigen sich gegenseitig. Arbeitnehmern werden bspw. neue Formen der Dienstzeitenregelung zugestanden, und sie können die Arbeit auch daheim erledigen. Gleitzeit ist in vielen Berufen allgegenwärtig und letztlich zählen die Arbeitsergebnisse und nicht die Fragen, wie und wo die Arbeit ausgeführt wurde. Damit einher geht die Forderung nach Arbeitnehmern, die sich durch Flexibilität auszeichnen. Neue Herausforderungen erfordern Lösungen, wenn es sein muss auch, dass Altes aufgegeben oder vernichtet wird. Die zunehmende Flexibilität bringt aber nicht nur positive Veränderungen. Sie führt bspw. auch zum Fehlen langfristiger Bindungen (vgl. Sennett 1998, S. 73 ff.).⁶⁸ Dennoch – unabhängig davon, ob die Veränderungen positiv oder negativ gedeutet werden – erfordern diese auch von Schulen und den Verantwortlichen in Schulen Anpassungsleistungen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde ein Partizipationsverständnis entworfen, welches sich an ein Verständnis der Teilnahme an politischen Regelsystemen anlehnt. In einem ersten Schritt wird nochmals kritisch dieses Partizipationsver-

⁶⁸ In Anlehnung an den jährlich stattfindenden Weltwirtschaftsgipfel in Davos bezeichnet Sennett diese Menschen als „Homo Davosiensis“ (vgl. Sennett 1998, S. 77).

ständnis in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt. Es wird hinterfragt, ob dieses Verständnis dazu beitragen kann, die *mikropolitische* Teilnahme der Stakeholder an der Organisation Schule zu erfassen und zu verstehen. Betrachtet man die diversen Stakeholder als Teile der Gesellschaft, für die Schulen die beschriebenen Aufgaben übernehmen, dann kommt insbesondere dem Stakeholder *Lehrer* eine besondere Aufgabe zu, weshalb diese im zweiten und dritten Teil dieses Kapitels in den Mittelpunkt rücken. Lehrer stehen im Zentrum des unterrichtenden Handelns, in welchem sie die an sie herangetragenen Erwartungen umsetzen. Demnach stehen „Lehrerinnen und Lehrer ... vor umfassenden Gestaltungsaufgaben, von denen man nicht ohne weiters annehmen kann, dass sie in ein vertrautes Berufsprofil einzubetten sind.“ (Esslinger 2002, S. 11)

Den Fragen, inwieweit eine Schule diesen Ansprüchen gerecht werden kann, und inwieweit diese Ansprüche unter den gegebenen Rahmendingungen erfüllt werden können oder sollen, soll in diesem letzten Kapitel nachgegangen werden. Zu diesem Zweck wird in einem zweiten Schritt das theoretische Modell der Dualität von Struktur und Handlung, welches der Untersuchung zu Grunde gelegt wurde, kritisch auf die Anwendung „Schule“ diskutiert. Es werden Überlegungen angestellt, ob es in der ursprünglichen Form auf eine Schule so umgelegt werden kann oder ev. Adaptierungen erforderlich sind. Dieses Kapitel endet mit einer Einordnung der Ergebnisse und mit einem Entwurf für einen Ansatz zu einer Organisationstheorie für eine Schule. Die mikropolitische Betrachtung der Organisation Schule bringt – wie in dieser Arbeit gezeigt wurde – einen anderen Betrachtungsfokus auf den Umgang mit pädagogischen Innovationen mit sich, der möglicherweise für zukünftige (Schul-) Entwicklungen interessante Hinweise geben könnte.

5.1. Was bleibt?

Diese Dissertation verfolgte zwei Forschungsfragen. Einerseits ging die Arbeit der Frage nach, inwieweit Stakeholder in den Schulentwicklungsprozess einer Schule eingebunden wurden. Andererseits wurde mit dieser Arbeit versucht, herauszufinden, welche Formen der Partizipation die Stakeholder wählen, um im Alltag ihre Interessen zu vertreten. Zu diesem Zweck wurde davon ausgegangen, dass Stakeholder auch die Möglichkeit besitzen, über die verfassten Gremien hinaus ihre Interessen zu verfolgen.

Es wurde konzeptionell ein Partizipationsverständnis zu Grunde gelegt, welches auch selbst aktiv werdende Stakeholder umfasst, die ihre Interessen in einer Organisation auf unterschiedlichste Arten verfolgen. Dabei ist für diese allerdings wiederkehrend die Bezugnahme auf strukturelle Bedingungen notwendig, um diese Handlungen zu vollziehen. Die unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten werden in der folgenden – bereits in Kapitel 2.4. verwendeten – modifizierten Grafik nochmals abgebildet.

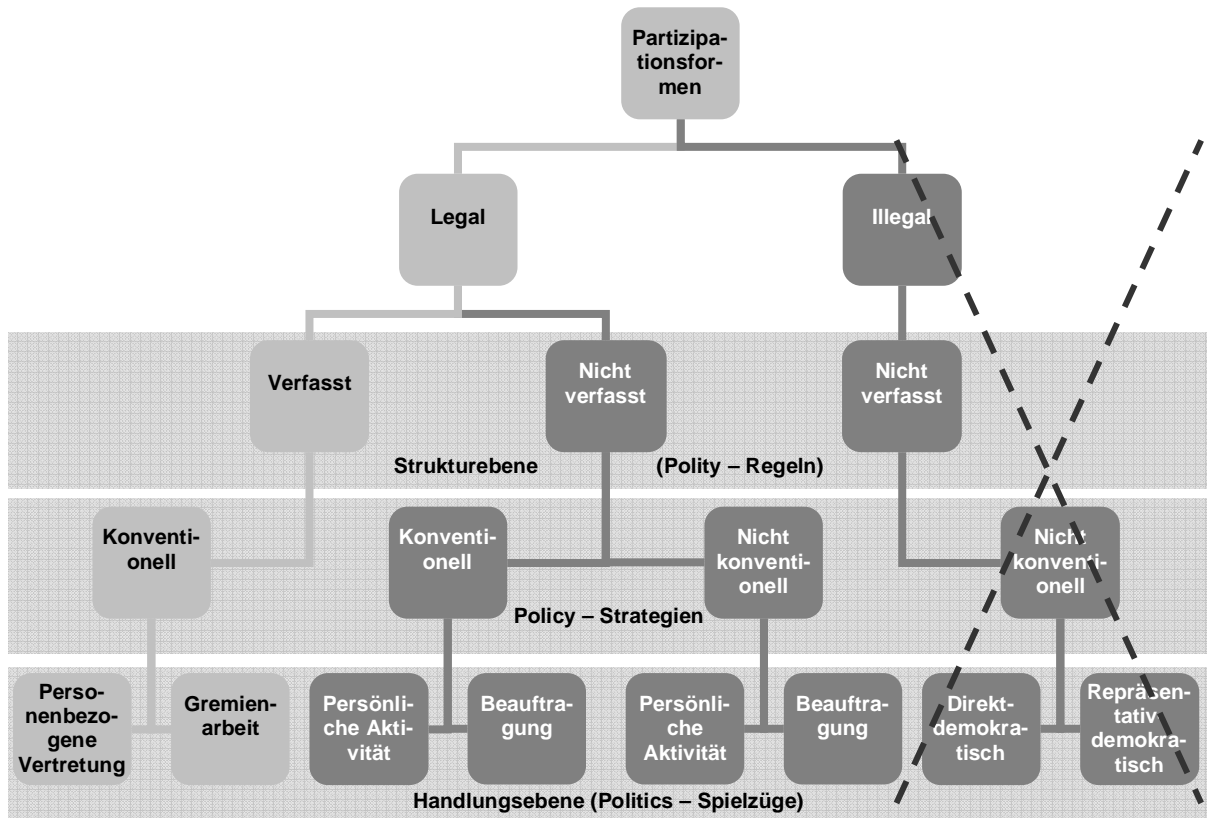


Abbildung 25: Modifizierte Darstellung Partizipation – eine Einordnung

Quelle: eigene Darstellung, vgl. Buse/Nelles 1975, S. 84

Diese Abbildung unterscheidet sich von der Abbildung im Kapitel 2.4. durch folgende Punkte: Die Begriffe der direkt-demokratischen und repräsentativ-demokratischen Interessensvertretung auf der Handlungsebene erscheinen für eine Organisation und für mikropolitische Aktivitäten, wie im Anschluss zu zeigen ist, nur bedingt passend und etwas sperrig, wenngleich die inhaltlichen Überlegungen, wie sie in Kapitel 2.4. formuliert wurden, beibehalten werden. Aus diesem Grund wurden die Begriffe im Rahmen der verfassten, konventionellen Partizipation folgendermaßen ersetzt:

- Personenbezogene Vertretung (als Ersatz für die direkt-demokratische Partizipation)
- Gremienarbeit (als Ersatz für die repräsentativ-demokratische Partizipation)

Im Rahmen der nicht verfassten Partizipation werden die Begriffe durch die folgenden ersetzt:

- Persönliches Engagement (als Ersatz für die direkt-demokratische Partizipation)
- Beauftragung (als Ersatz für die repräsentativ-demokratische Partizipation)

Als Analysefolie wird diese Abbildung nochmals über *ausgewählte* Handlungen gelegt, um deren Tauglichkeit für die Erforschung von unterschiedlichen Partizipationsintensitäten darzustellen.

5.1.1. Illegale Partizipation

Auffällig erscheint, dass in der gesamten Untersuchung keine Hinweise auf illegale Partizipationsformen gefunden werden konnten. Doch daraus soll m. E. nicht der Trugschluss gezogen werden, dass diese Form der Interessensverfolgung nicht existent ist. Vielmehr könnte dies auch eine Frage der angewendeten Methode und damit einhergehenden Datengewinnung sein. Die Frage nach Bedrohungen oder Drohungen wurde in den Interviews nicht explizit angesprochen und somit auch nicht zum Thema gemacht. Berichte über Gewalt in der Schule, über Bullying sind zumindest medial allgegenwärtig und geben Anlass, um darüber nachzudenken, dass auch diese Form der Interessensverfolgung möglich ist.

Illegale Formen der Partizipation, wie jemandem mit Gewalt zu drohen, sind m. E. nicht Ausdruck von mikropolitischen Handeln. Mikropolitisch Handeln ist m. E. als *Austauschprozess* zwischen Spielenden zu betrachten. Gewalt oder Drohungen sind so gesehen das Gegenteil von mikropolitischen Prozessen. Es besteht in Organisationen zwar die Möglichkeit, sich durch bspw. höhere Positionierung in einer Hierarchie durchzusetzen – wenngleich nicht ausschließlich – mittels Drohungen, aber dieses Vorgehen entspricht nicht einem mikropolitischen Tauschprozess. Jemand, der bedroht wurde, wird in einer nächsten Tauschbeziehung

möglicherweise nicht mehr bereit sein, das mikropolitische Spiel mitzuspielen. Daraus sollte aber nicht der voreilige Schluss gezogen werden, dass illegale, mikropolitische Partizipationsformen nicht denkbar sind. Illegales Handeln ist als Handeln zu verstehen, welches sich außerhalb des geltenden Rechtssystems bewegt. Wenn sich die Spieler darauf verständigen, gemeinsam diesen Raum zu betreten und in diesem in einen Austauschprozess zu treten, dann ist mikropolitisches Handeln sehr wohl wieder möglich. Die Frage nach Bestechung von Entscheidungsträgern anderer Organisationen, die in der mikropolitischen Betrachtung sogenannte Relais sein können, ist ein Thema, welches auch wissenschaftlich von Relevanz ist, wobei im Zuge dieser Betrachtung die Frage nach der ethischen Dimension bewusst nicht thematisiert wird. Wenn sich die Spieler auf diese Form – die illegale Form – der Interessensverfolgung einigen, dann begeben sich diese zwar in ein gefährliches, – weil es keine Möglichkeit gibt sich auf Gesetze zu beziehen – aber doch mikropolitisches Abhängigkeitsverhältnis.

Die Erforschung dieser Form der mikropolitischen Interessensvertretung bedarf möglicherweise einer anderen Form des methodischen Zugangs zum Feld, wie bspw. in Form einer längerfristigen, teilnehmenden Beobachtung im Sinne der ursprünglichen Bedeutung, dass der Forscher verdeckt im Feld teilnimmt und so zu seinen Erkenntnissen kommt. Kombiniert werden könnte diese Form der Beobachtung mit anderen Formen von Interviews, wie narrativen Interviews, bei denen die interviewten Personen mit einzelnen Fragen dazu angeregt werden, ihre Geschichte zu erzählen.

5.1.2. Legale Partizipation

Im Rahmen der legalen Formen der Partizipation konnten alle Partizipationsformen identifiziert werden. Diese werden von den Stakeholdern auch regelmäßig für die Interessensverfolgung genutzt.

5.1.2.1. Verfasste Formen

Das Thema der verfassten Formen der Partizipation, insbesondere über den SGA, wurde in den Interviews explizit angesprochen und von den Interviewteilnehmern auch als wichtige Form der Interessensvertretung anerkannt. Der SGA ist als Gremium zu betrachten, in das die gewählten Vertreter (Eltern, Schüler und Leh-

rer) entsendet werden, und somit als eine Form der indirekten Interessensvertretung bzw. der Gremienarbeit zu verstehen. Der SGA hat nach der Einschätzung eines Interviewpartners die Aufgabe:

„Zum Einen Information der Beteiligten, also sowohl Schüler wie auch Eltern. Einerseits. Und zum Anderen, die Enthebung, sage ich jetzt, der Last, dass die Schuldirektion oder Schulleitung alles praktisch patriarchalisch entscheidet. Dass man da das Mitspracherecht bekommt und auch ausüben kann. Ich glaube, Sinn des Schulgemeinschaftsausschusses ist es einfach, die – klingt blöd – Entmachtung der Lehrer, sodass es da ein gleichwertiges Verhältnis gibt zwischen Eltern, Schülern und Lehrern.“ (Interview 9, S. 8)

„Dann haben wir nicht individuelles Personal, sondern die Personalvertretung als gewerkschaftliche Vertretung, die natürlich auch Mitentscheidungs- und Mitwirkungsrechte und Pflichten hat.“ (Interview 19, S. 4)

Der Elternverein ist eine gesetzlich verankerte Möglichkeit, Interessen von Eltern zu bündeln und an die Schule heranzutragen. Der Elternverein entsendet auch die Vertreter in den SGA. Es ist allerdings schwierig, Vertreter für den Elternverein zu finden:

„Es ist extrem schwierig, irgendwelche Elternvertreter im Elternverein zu finden, es ist schwierig genug überhaupt Mitglieder im Elternverein zu finden. Diejenigen, die die Arbeit machen, sind sehr guten Willens und vom, wie sagt man? Von ihrer sonstigen beruflichen Belastung her meistens schon so eingespannt, dass kein großer Zeitaufwand mehr für Extraarbeit von ihnen zu erwarten ist.“ (Interview 7, S. 11)

Die verfassten Formen der Partizipation scheinen sich zu einem erheblichen Ausmaß in Form von Gremienarbeit abzuspielen, wie es auch in den Interviews zum Ausdruck kam, weshalb für diesen Bereich der Aktivitäten auf der Handlungsebene dieser Begriff eingeführt wurde. Der andere Bereich der verfassten Partizipation bezieht sich auf personenbezogene Interessensvertretung, wenn Schüler bspw. mit Problemen an die Schülervetreter herantreten.

„Ja, also Schüler schon, ja. Also es fragen halt immer wieder Schüler, weshalb ist das so? Oder, wann ist das, also Schüler schon. ... Aber Schüler kommen schon und fragen halt.“ (Interview 13, S. 6)

Hier zeichnet sich das Bild ab, bei dem Schülervvertreter bei persönlichen Problemen auch zu Rate gezogen werden, was wiederum als verfasste und persönliche Interessensvertretung verstanden werden kann.

5.1.2.2. Nicht verfasste Formen

Die unterschiedlichen Arten der nicht verfassten Formen der Partizipation wurden im Kapitel 4 einer ausführlichen Diskussion unterzogen. In diesem Bereich finden die unterschiedlichen mikropolitischen Spiele statt, die sowohl konventionellen als auch unkonventionellen Charakter haben können. Zusammenfassend können diese zwei Strategien der Interessensverfolgung identifiziert werden, wobei die Frage nach der Konventionalität und somit die Einordnung schwierig ist. Was für den einen konventionell ist, kann für den anderen schon im unkonventionellen Bereich liegen. Das Verfolgen der Ziele, bspw. der Unternehmer durch die Wahl der informellen Gespräche, stellt eine Form der konventionellen, persönlichen Aktivität dar. So werden bspw. über die Kuratoriumsveranstaltungen auch Netzwerke geknüpft, um Interessen an die Schule, aber auch an andere Kuratoriumsmitglieder heranzutragen.

„Es besteht auch die Möglichkeit, dass hier von den Kuratoriumsmitgliedern direkt zu den Lehrern hin auch verschiedene Anliegen vorgebracht werden können oder Anregungen gegeben werden oder umgekehrt, dass auch die Lehrer einmal zu einem Kuratoriumsmitglied Kontakt aufnehmen und sie um Unterstützung, Hilfestellung ersuchen. Oder um Informationen über ein gewisses Gebiet.“ (Interview 20, S. 5)

Dies ist ein Beispiel für sowohl verfasste Gremienarbeit als auch nicht verfasste, persönliche Aktivität und auch Beauftragung. Einerseits besteht für einen Unternehmer die Möglichkeit, auf informellem Weg persönliche Interessen an die Lehrpersonen heranzutragen. Andererseits werden die Lehrpersonen auch damit „beauftragt“, Interessen der Unternehmer in der Schule vorzubringen. Im Gegenzug dafür treten Lehrer persönlich an die Unternehmer heran, um diverse Anliegen zu besprechen. Auch dies kann wiederum als Beauftragung betrachtet werden, wenn es bspw. um die Rekrutierung von Unterrichtsprojekten geht.

*„Man muss die Unternehmen wirklich bitten und sagen: ‚Du, ihr tut jetzt da wirklich – ihr leistet einen Beitrag zur Ausbildung dieser jungen Leute.‘ “
(Interview 16, S. 4)*

Die Bezugnahme auf die legitime Ordnung einer Organisation stellt gleichfalls eine konventionelle Form der persönlichen Interessensvertretung dar, da die legitime Ordnung offensichtlich niedergeschrieben und somit von zumindest einer größeren Personengruppe diskutiert wurde. Das gleiche gilt für sinnstiftende Dimensionen, die bspw. die Schulkultur in erheblichem Maße beeinträchtigen. Man ist beinahe versucht, den Schluss zu ziehen, dass jede Form der nicht verfassten Partizipation konventionell ist, da das Führen von Gesprächen jederzeit erlaubt sein muss. Es gab aber auch Hinweise auf nicht konventionelle Partizipationsformen, die von den diversen Akteuren zur Durchsetzung ihrer Interessen gewählt werden. Zu diesem Zweck ist es zunächst erforderlich, die Unterscheidung zwischen konventionell und die damit einhergehende Frage, welche Aktivitäten nicht konventionell sind, zu beantworten. Wie im theoretischen Teil der Arbeit bereits angeführt, sind konventionelle Aktivitäten „moralisch gerechtfertigte“ Handlungsweisen (vgl. Gabriel/Brettschneider 1998, S. 286), die von der Gesellschaft als solche anerkannt werden, was auch, aber nicht zwingend, illegale Handlungen umfassen kann. „Unter unkonventioneller politischer Beteiligung werden direkte, nichtinstitutionalisierte Aktionsformen verstanden, die im Kontext der Protestbewegung der 60er und 70er Jahre entweder entstanden sind oder aber hauptsächlich angewendet werden.“ (Fuchs 1984, S. 622) Als unkonventionelle Formen der Interessensvertretung in der Schule wären m. E. Aktivitäten zu betrachten, die zwar legal gerechtfertigt sind, sich aber gegen gemeinsam getroffene Entscheidungen richten. Die Bezugnahme auf die legitime Ordnung einer Organisation eröffnet den handelnden Akteuren auch die Möglichkeit, unkonventionelle Handlungen zu tätigen, wie das bereits diskutierte Beispiel des Umgangs mit Verbindlichkeiten zeigt.

„Man merkt auch, dass es Widerstände im Punkt Verbindlichkeit gibt. Es ist leicht über etwas theoretische Einigung herzustellen, also relativ leicht. Aber es ist in manchen Fällen fast unmöglich, dass die Leute sich dann an die von ihnen getroffene Vereinbarung halten, weil sie es halt eh schon immer anders gemacht haben.“ (Interview 7, S. 7)

Es sind auch Formen des Schüler- oder Elternprotests denkbar, die nicht in den Bereich der konventionellen Interessensvertretung bzw. Interessensdurchsetzung

einzuordnen sind. Die Schüler setzen sich bspw. auch auf unkonventionelle Art und Weise (aus der Perspektive der interviewten Person) zur Wehr, wenn es um das Vertreten der eigenen Rechte geht.

„Die Schüler haben sich, wie soll ich sagen, die Schüler trauen sich mehr. ... Die Schüler lassen sich nicht mehr alles gefallen. Die Schüler stehen auf und wehren sich, was ich größtenteils sehr positiv finde. Was ich nicht unbedingt sehr prickelnd finde, ist die Art und Weise wie sie es tun. ... Sie wissen nicht, sie vergreifen sich sehr oft im Ton. Und sie pochen zwar immer auf ihre Rechte, aber von Pflichten? Sie glauben sie haben nur Rechte. Von Pflichten halten sie dann nicht viel.“ (Interview 12, S. 7)



Abbildung 26: Protest in Form eines Graffitis

Quelle: eigenes Bild, aufgenommen am 12. Juli 2006, Innsbruck

Diese Form des Protests kann bspw. auch durch Graffitis auf Mauern in der unmittelbaren Umgebung von Schulen zum Ausdruck gebracht werden, wie dieses Bild zeigt. Aufgenommen wurde dieses Bild in unmittelbarer Nähe eines Gymnasiums in Innsbruck im Jahr 2006.

5.1.3. Zwischenfazit zu den Partizipationsformen

Zusammenfassend konnten bis auf illegale Partizipationsformen alle anderen Formen der Partizipation an der Schule empirisch nachgewiesen werden. Insbesondere die nicht verfassten Partizipationsformen sind für die mikropolitischen Aktivitäten von Bedeutung.

Von besonderem Interesse sind hier die nicht konventionellen Partizipationsformen und die Argumentationsgrundlagen, die von den handelnden Akteuren im Rahmen der mikropolitischen Spiele als Modalitäten der Machtausübung herangezogen werden. Die bisherige Analyse hinsichtlich der unterschiedlichen mikropolitischen Partizipationsformen lässt die Vermutung zu, dass das Modell der Dualität von Struktur und Handlung in der ursprünglichen Form für eine Schule nur bedingt anwendbar ist.

Die Betrachtung der Organisation Schule aus einer mikropolitischen Perspektive lässt die Annahme zu, dass es in der Denkfigur der Dualität von Struktur und Handlung wirkmächtigere Dimensionen gibt. Hinweise auf Lehrpersonen, die in der Lage sind, sich veränderungsresistent zu zeigen, zogen sich durch die gesamte Analyse. Im Rahmen der Untersuchung ist an den unterschiedlichsten Stellen (vgl. bspw. Vonach 2000, S. 10; Vonach 2002, S. 6; Vonach 2003, S. 9; Mitterlechner 2006, S. 3) immer wieder der Begriff der „Verbindlichkeiten“ bzw. der „Vereinbarungen“ aufgetaucht.

Dem Umgang mit Verbindlichkeiten und den möglichen Legitimationsmustern, die als Argumentationsgrundlage herangezogen werden, um sich nicht an gemeinsam getroffene Entscheidungen zu halten, wird in einem nächsten Schritt nachgegangen. Diese Handlungen sind der gedankliche Ursprung, um über den verwendeten mikropolitischen Zugang nachzudenken. Es ist auch denk möglich, dass das Berufen auf wirkmächtigere Dimensionen im Rahmen weiterer mikropolitischer Spiele auftritt und nicht ausschließlich beim Verhindern von pädagogischen Innovationen.

5.2. Auf dem Weg zur pädagogischen Dimension

Die Analyse der verschiedenen Partizipationsformen brachte das Ergebnis, dass es in der Schule Akteure gibt, die sich an gemeinsam getroffene Entscheidungen nicht halten bzw. diese nicht umsetzen und dafür auch nicht zur Verantwortung gezogen werden können. Die Frage, die sich daran unmittelbar anschließt, ist jene danach, auf welche strukturellen Dimensionen und Modalitäten sich diese veränderungsresistenten Personen im Alltag beziehen. Lehrpersonen können im Rahmen ihrer Tätigkeit auf Gesetze verweisen. Das Schulunterrichtsgesetz definiert die Aufgaben der Lehrpersonen folgendermaßen:

„(1) Der Lehrer hat das Recht und die Pflicht, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Seine *Hauptaufgabe* ist die dem § 17 (Regelung über die Unterrichtsarbeit, MA) entsprechende Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Er hat den Unterricht sorgfältig vorzubereiten. (2) Außer den ihm obliegenden unterrichtlichen, erzieherischen und administrativen Aufgaben hat der Lehrer erforderlichenfalls die Funktionen des Klassenvorstandes, ... Kustos, Fachkoordinators sowie eines Mitgliedes einer Prüfungskommission zu übernehmen, an den Lehrekongressen teilzunehmen und erforderliche Fort- und Weiterbildungsangebote zu besuchen. (3) Der Lehrer hat nach der jeweiligen Diensterteilung die Schüler in der Schule auch 15 Minuten vor Beginn des Unterrichtes, in den Unterrichtspausen – ausgenommen die zwischen dem Vormittags- und dem Nachmittagsunterricht liegende Zeit – und unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtes beim Verlassen der Schule sowie bei allen Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb des Schulhauses zu beaufsichtigen, soweit dies nach dem Alter und der geistigen Reife der Schüler erforderlich ist. Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren. Dies gilt sinngemäß für den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, wobei an die Stelle des Unterrichtes der Betreuungsteil tritt.“ (SchUG 1986, § 51; Hervorhebung MA)

Dieser Paragraf öffnet und begrenzt gleichermaßen den Raum für die mikropolitischen Aktivitäten der Lehrer. Neben der Unterrichts- und Erziehungsarbeit hat der Lehrer die Aufgabe, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Die Art und Weise, wie mitzuwirken ist, wird nicht definiert, schon gar nicht was es bedeutet.

Lehrpersonen können sich in ihren Handlungen auf diesen Gesetzestext beziehen.⁶⁹ Die Mitglieder aus dem Kreis der Lehrpersonen haben für dieses Phänomen eine eigene Abkürzung im Sprachgebrauch. JEKAMI – „Jeder kann mitmachen, wie er will.“ (Vonach 2003, S. 9) Aus der Perspektive der Schulleitung behindern Akteure, die sich nicht an Vereinbarungen halten und bereit sind, sich über den Unterricht hinaus zu engagieren, die Schulentwicklung in erheblichem Maße. Es gibt demnach mehrere Gründe, weshalb schulische Entwicklungen gebremst werden. Diese „Bremsklötze der Entwicklung“ (Mitterlechner 2002, S. 171) beziehen sich insbesondere auf die folgenden Argumente:

- ungleiche Verteilung von Arbeitsbelastung unter den Lehrpersonen,
- geringe individuelle Veränderungsbereitschaft und Fortbildungswilligkeit mancher Kollegen,
- Folgenlosigkeit bei unzureichender Dienstauffassung von manchen Lehrern,
- grenzenlose Berufssicherheit ungeachtet jeglicher Leistungsparameter,
- Beschäftigungs- und Festgeldgarantie auf Lebenszeit,
- tief verwurzelte Auffassung, dass über den Unterricht hinausgehende Ermächtigungen und Verantwortungen abgelehnt werden können,
- wenige Möglichkeiten, engagierte Kollegen zu belohnen und „... pädagogische Schaumschläger ...“ (Mitterlechner 2002, S. 171) zu kritisieren,
- geringe Möglichkeiten der Schulleitung, Personalentscheidungen zu beeinflussen.

Bei der Frage der Innovationsfreudigkeit handelt es sich also auch um eine Frage der Berufsauffassung und somit der Lehrerprofession. Dementsprechend forderte ein Interviewpartner:

„Ja, es gehört einmal ein offizielles Lehrerbild auch rechtlich formuliert. ... Welches sind die Rollen? Es steht ja ansatzweise auch im Schulunterrichtsgesetz, dass sie eigentlich auch andere Aufgaben zu übernehmen haben als nur unterrichtliche Tätigkeit. Also Förderung der Organisation,

⁶⁹ Die berufsspezifischen Regelungen für Lehrer scheinen sich auch in anderen Berufsgruppen zu finden. Forscher können sich auf die Freiheit der Wissenschaft beziehen, Ärzte auf den Eid des Hippokrates und Verwaltungsmitarbeiter auf den weberschen Bürokratieapparat.

auch Schulentwicklung, in der Richtung. Aber wahrgenommen wird das nicht wirklich, und es sind auch die besoldungsrechtlichen Regelungen ja so, bezahlt wird im Endeffekt – zumindest sehen das diese Lehrpersonen so – die einzelnen Unterrichtsstunden. Es wird also verschwiegen, dass mit der Bezahlung der Unterrichtsstunde auch andere Aufgaben eigentlich zu erfüllen wären, aber das wird nicht so gesehen und darum zählen einfach nur für sie die Unterrichtsstunden. Also mittleres Management ist seit über zehn Jahren das Anliegen, und zum Glück haben wir es in Teilbereichen realisiert, aber mehr so auf inoffiziellen Wege. Es gibt natürlich dann eben wieder auch Widerstände, von denen, die das absolut nicht so sehen. Weil Lehrer ist Lehrer, da sind alle gleich. Gleicher als gleich. Das Paritätsprinzip ist also stark im Kopf. Da werden sogar die, die Führungsverantwortung übernehmen würden, kritisiert oder belächelt oder was immer.“ (Interview 19, S. 3)

Eine sowohl qualitativ als auch quantitativ angelegte Studie (vgl. Esslinger 2002) zur Frage der Berufsauffassung von Lehrpersonen und des Zusammenhanges dieser zur Schulentwicklung, bei der 396 Lehrpersonen befragt wurden, brachte das Ergebnis, dass 72 % der befragten Personen Kooperation im Lehrerkollegium bejahen. Diese Untersuchung kommt aber auch zu folgendem interessanten Schluss: „Lehrerinnen und Lehrer mit ungünstigen Kooperationsauffassungen sorgen sich Autonomie einzubüßen und schätzen alle in der Untersuchung benannten Kooperationshemmnisse im Verbund als Hinderungsgründe ein (Zeitmangel, ungünstige Raumverhältnisse, Kränkungen, Rechthaberei).“ (Esslinger 2002, S. 205 f.). Die Autorin vertritt darüber hinaus die These, dass Kooperation zum Grundbestand der Lehrerverberufung gehöre und dass nicht kooperationsbereite Lehrpersonen ein Defizit hätten.

Diese Einschätzung steht m. E. im glatten Widerspruch zu den ihrer Studie zu Grunde liegenden Daten. Die Autorin unterstellt, dass Lehrpersonen, die nicht kooperationsbereit sind, ein Grundbestand im Professionsverständnis fehlt. Die Studie brachte aber eben auch das Ergebnis, dass 22,3 % der Befragten durch Kooperationen negative Konsequenzen – wie bspw. Einflussnahme auf die eigene Unterrichtsgestaltung – fürchten (Esslinger 2002, S. 171 & 190 ff.). Die Befürchtungen der Einflussnahme auf den eigenen Unterricht sollten m. E. Ernst genommen werden und nicht ausschließlich auf mangelnde Kooperationsbereitschaft zurückgeführt werden. Es ist die eine Seite der Medaille Lehrpersonen, die sich nicht an Entwicklungsarbeit beteiligen möchten, als Verhinderer und nicht koope-

rationsbereit zu bezeichnen. Die andere Seite ist die, nach möglichen Gründen für dieses Verhalten zu fragen. Aus der mikropolitischen Perspektive sind es eben diese Ängste, welche die Akteure möglicherweise zu deviantem Verhalten bringen, da es sich unter Umständen auch um eine Frage der pädagogischen Freiheit handelt. Eine Lehrperson bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

„Ich würde mir eine Schule wünschen, wo dieser Austausch, je nachdem auch einfach gewisse Stunden sprengt und je nachdem auch am Nachmittag stattfinden könnte. Einfach, dass es ein Bildungszentrum ist und nicht irgendwelche Kunden. Ich meine, bei uns, es geht immer Hand in Hand. Qualitätsmanagement, auch, dass man wirtschaftlich vergleicht, und wir sind ein Betrieb, und wir haben unsere Kunden, und wir brauchen Kundenzufriedenheit. Wenn ich ganz ehrlich bin, meine ganz persönliche Meinung: Ich kann es nicht mehr hören. Und zwar entspricht das unserer Konsumgesellschaft. Ein Kunde, das heißt ein Kunde konsumiert. Und unsere Schüler konsumieren und ich will nicht, dass sie Bildung konsumieren. Sondern ich will, dass sie aktiv sind. Ausbildung, eine Bildungsstätte. Und deshalb finde ich das einfach einen falschen Weg. Rein von der Formulierung her. Aber das ist meine persönliche Meinung, und wir sind jetzt in einer Wunschvorstellung.“ (Interview 21, S. 11)

Wenn man sich die vier Dimensionen des Modells der Dualität der Struktur in Erinnerung ruft (vgl. Kapitel 2.3), dann stellt sich die Frage, in welcher Dimension diese Überlegungen verortet werden können. In den Interviews gab es an unterschiedlichsten Stellen Hinweise darauf, dass die Akteure sich bei den mikropolitischen Spielen auf pädagogische Argumente stützen.

- Sinnkonstituierende Dimension
- Normative Dimension
- Autoritativ-administrative Dimension
- Ökonomisch-technische Dimension

Die Zuordnung von Argumenten, die sich auf pädagogische Legitimationsmuster beziehen fällt in diesem Modell schwer. Zwar können Argumente, die bspw. auf einen Paragraphen rekurrieren der legitimen Ordnung zugeordnet werden. Dies gilt aber nur, wenn diese legitime Ordnung als Rechtfertigungsgrundlage in einem – möglicherweise auch juristisch ausgetragenen – Konflikt als letzte Instanz herangezogen wird. Paragraphen sind – wie im theoretischen Teile der Arbeit ausgeführt

(vgl. Kapitel 2.3.) – sogenannte „codified interpretations of rules“ (vgl. Ortmann/Sydow/Windeler 1997, S. 329), die den Raum und die Begrenzungen für pädagogisches Handeln erst eröffnen. Regeln der Konstitution von Sinn bspw. werden in Leitbildern niedergeschrieben, genauso wie dies für die normative Dimension gilt, in die Gesetze einzuordnen sind, die gleichfalls verfasst sind. Sowohl im Rahmen der autoritativ-administrativen als auch allokativen Dimension geht es im weitesten Sinne um die Verteilung von Ressourcen. Aber die Frage eines *pädagogischen Ethos* und der damit einhergehenden unterschiedlichen Berufsauffassungen lässt sich in diesem Modell nur schwer einordnen.

Es gibt eine mikropolitische Dimension, die sich in einem Bereich widerspiegelt, der nicht schriftlich festgelegt ist und auch nicht konkrete Mittel betrachtet, die verteilt werden. Ähnlich der Frage der Wirkung der Architektur von Gebäuden und der damit einhergehenden Frage der Ästhetik der Macht (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 30 ff.) handelt es sich hier um einen Bereich, dessen Einordnung in die anderen Dimensionen nicht möglich erscheint. Dieser Ethos, verstanden als sittlich-moralische Grundhaltung, auf den sich Lehrer in ihren Argumentationen beziehen, soll nun als Modalität zwischen der pädagogischen Freiheit und den Regeln der Gestaltung von Lehrarbeit entfaltet werden. Ich schlage vor, das Modell aus einer anderen Perspektive zu betrachten und zu erweitern. Die Art und Weise, wie jemand unterrichtet, wie er seinen Beruf versteht, was er als seine unmittelbare Aufgabe sieht, räumt den Lehrpersonen einen erheblichen Ermessensspielraum ein, den diese auch nutzen können (vgl. Ritscher 1983, S. 87). Diese Überlegungen eröffnen eine weitere denkbare Dimension, um die das Modell erweitert werden könnte. Ich nenne diese:

- Dimension der pädagogischen Legitimationsmuster

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese pädagogische Dimension zu entfalten, wobei sie sich auf struktureller Ebene auf die Regeln der Gestaltung von Lehrarbeit und auf der Handlungsebene auf das pädagogisch freie Handeln bezieht. Als Modalität der Machtausübung schlage ich das jeweilige pädagogische Ethos, welches eine Lehrperson hat, vor. Die gesamte Argumentation stützt sich auf pädagogische Argumente, die der Legitimation der Handlungen dienen sollen,

weshalb ich für die Strukturdimension vorschlage, von „Pädagogischen Legitimati-
onsmustern“ zu sprechen.

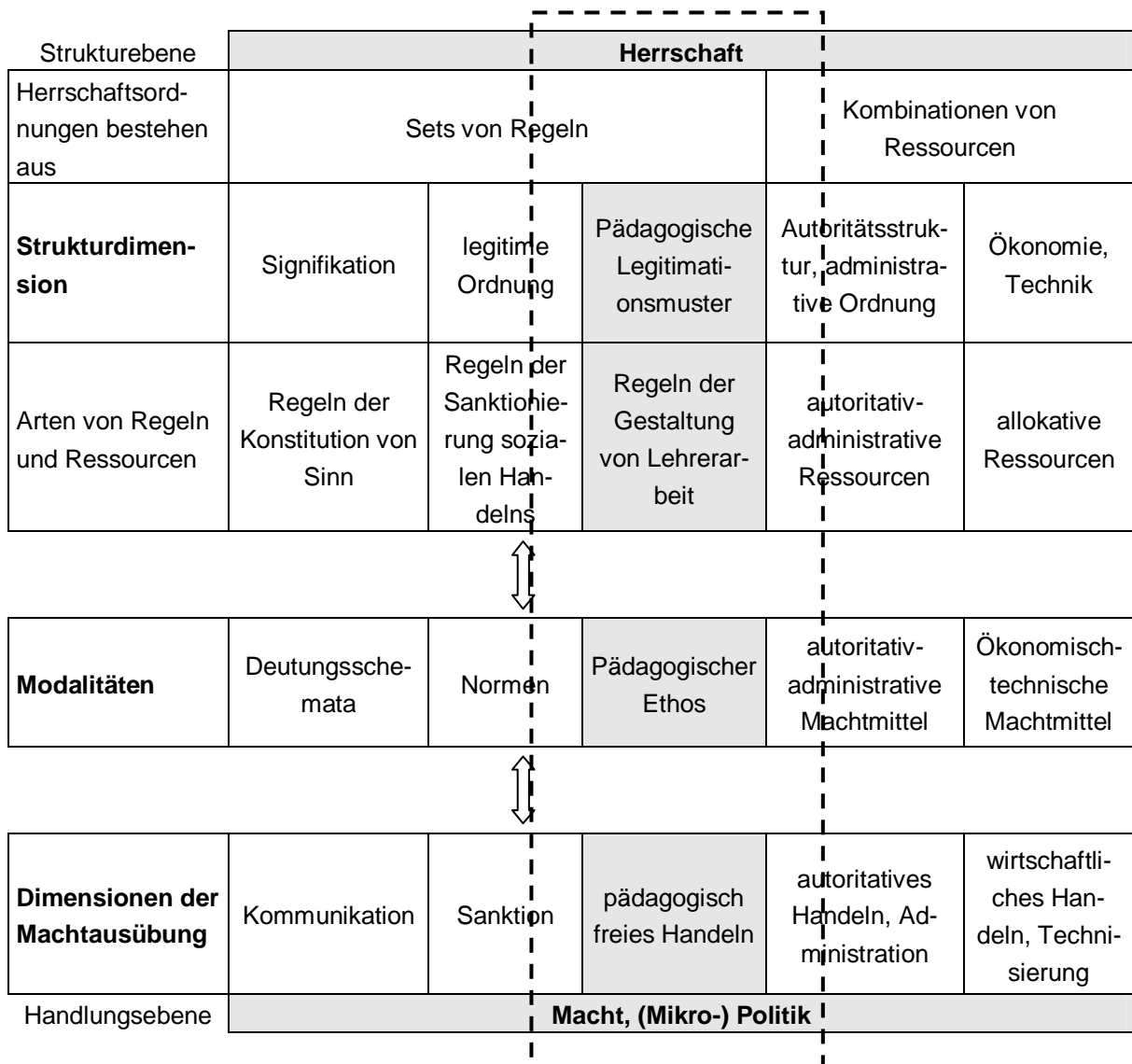


Abbildung 27: Modifizierte Darstellung von Macht und Herrschaft

Quelle: modifizierte Darstellung nach Ortmann et al. 1990, S. 27

Der Beruf des Lehrers ist mit Vorurteilen und mit teilweise auch öffentlichen An-
feindungen konfrontiert. Einer Untersuchung zur Folge sind selbst über 70 % der
Lehramtstudierenden, die zu Beginn ihres Studiums stehen, der Meinung, dass sie
die gleich gute Unterrichtsgestaltung und den gleich guten oder sogar besseren
Unterrichtsstil wie ihre ehemaligen Lehrer geben würden, wenn sie ausreichend
Zeit zum Vorbereiten des Unterrichts bekommen (vgl. Hartmann/Weiser 2007, S.

39).⁷⁰ Adorno formulierte bereits 1969 (vgl. 1969, S. 69), dass der Beruf des Lehrers gegenüber anderen akademischen Berufen nicht ganz voll genommen werde.

Diese Wahrnehmung spiegelt sich auch in der Schule. „Die aktuelle Bildungspolitik wird von vielen LehrerInnen wenig fördernd für die Schulqualität, aber auch nicht unterstützend für den zunehmend anspruchsvolleren Lehrberuf erlebt. Da geht es nicht nur um den Verlust von Einkommen: Der Streik im Mai war ein Aufschrei von Menschen, denen zunehmend das Gefühl vermittelt wird, sich öffentlich dafür entschuldigen zu müssen, dass es sie gibt. Trotzdem ließen sich viele unserer LehrerInnen in ihrem Engagement nicht zurückdrängen.“ (Vonach 2002, S. 3 ff.) Dies ist m. E. der Schlüssel zur pädagogischen Dimension. Es scheint in Schulen etwas zu geben, was Menschen dazu bringt, den Beruf des Lehrers zu ergreifen und diesen auszuüben. Meyer (2001a, S. 281) spricht in diesem Zusammenhang von pädagogischem Ethos: „Ethos kann nicht unmittelbar beobachtet werden. Aber wir spüren es – z. B. dann, wenn wir in eine Pausenhalle oder ins Lehrerzimmer kommen. Wir sprechen dann hinterher vom Klima, von der Stimmung oder vom ‚Geist des Hauses‘.“ (Meyer 2001a, S. 281)

„Persönliches Interesse ist, dass mein Berufswunsch immer war, zu unterrichten und mit jungen Leuten zu arbeiten. An zweiter Stelle war es dann da die HAK. Weil es war absolut nicht, es war absolut Zufall, dass es die HAK geworden ist und nicht das Gymnasium, wie auch immer. Also im Vordergrund steht die Unterrichtstätigkeit und das Arbeiten mit Jugendlichen, mit jungen Leuten.“ (Interview 21, S. 5)

„Aber auf der anderen Seite ist es natürlich nicht irgendein Brotjob, sondern ich mach die Arbeit ja gerne. Und ich habe den Beruf ja auch gewählt und bin jetzt nicht dazu verpflichtet worden, Lehrer zu werden. Und das, ja es freut mich irgendwie. An der Schule mit Jugendlichen zu arbeiten und das gibt mir einen Lebensinhalt auch.“ (Interview 11, S. 5)

Der Beruf des Lehrers unterscheidet sich von anderen Berufen in vielen Bereichen. Der Lehrer arbeitet in einer Institution, an die gesellschaftliche Erwartungen herangetragen werden, und diese Institution hat der Gesellschaft gegenüber Rechenschaft abzulegen. „Die Schule ist eine vom Menschen geschaffene Institution,

⁷⁰ Diese Daten entstammen einer Befragung von Lehramtsstudierenden, bei der über fünf Jahre hinweg insgesamt 212 Studienanfänger befragt wurden (vgl. Hartmann/Weiser 2007, S. 39).

die sich in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder aufs Neue zu legitimieren hat.“ (Geister 2006, S. 22) Dem einzelnen Lehrer obliegt es, vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Auftrages, diesen nach den eigenen Wert- und Moralvorstellungen zu interpretieren und im täglichen Unterricht umzusetzen. Im Unterricht hat der einzelne Lehrer die Führungsverantwortung (vgl. Schüler/Pongratz 1978, S. 125) für die Schüler in der Klasse, die wiederum die Voraussetzung für das Wahrnehmen der Verantwortung sind. Schüler und Lehrer befinden sich in einem Abhängigkeitsverhältnis und deren Aufgabenbereiche definieren sich gewissermaßen über die andere Personengruppe. Dies unterscheidet einen Lehrer bspw. von einem Handwerker, Landwirt oder Kaufmann (vgl. Ritscher 1983, S. 82). Erst das Bestehen eines Lehrer-Schülerverhältnisses macht einen Lehrer zum Lehrer und einen Schüler zum Schüler. Eine Lehrperson brachte dies folgendermaßen zum Ausdruck

„Ja, also primär ist es mein Arbeitgeber. Das ist eine sehr zufriedenstellende Situation, weil die Rahmenbedingungen so sind, dass ich das Gefühl habe, meinen pädagogischen Auftrag bestmöglich erfüllen zu können. Soweit es im Rahmen des österreichischen Schulwesens mit den gesetzlichen Bestimmungen überhaupt möglich ist. Man kann immer darüber diskutieren, wie sinnvoller Unterricht anders organisiert werden soll. Aber unter den derzeitigen Vorgaben ist das bei uns da sehr, sehr gut möglich. Das ist einmal das Erste. Das Zweite ist logischerweise dann ein kollegiales Interesse. Es gibt einfach Kollegen, die zum persönlichen Freundeskreis gehören. Das Dritte ist schon der Urgrund, weshalb ich überhaupt Lehrer bin. Dass ich das Gefühl habe, dass ich eben das, was ich an Kenntnissen habe, vermitteln und weitergeben möchte. Und es eben Spaß macht, mit Jugendlichen zu arbeiten und zu schauen, wie ihr Stand an Fähigkeiten und Kenntnissen – von Hard Facts bis Soft Skills – steigt.“ (Interview 7, S. 5)

Im ersten Abschnitt spricht die Lehrperson den pädagogischen Auftrag explizit an, der im letzten Abschnitt dieses Zitates m. E. ausformuliert wird. Dies bringt auch das Abhängigkeitsverhältnis des Lehrers von den Schülern nochmals zum Ausdruck. Dieses Abhängigkeitsverhältnis ist erwünscht und notwendig, um den Beruf auszuüben und den Erwartungen des Dienstgebers, der öffentlichen Hand gerecht zu werden. Ein Lehrer gehört zu einer der größten Berufsgruppen im öffentlichen Dienst und hat – streng genommen – nicht nur individuell zwischenmenschlich, sondern auch gesellschaftlich betrachtet eine außerordentlich verantwortungsvolle

Aufgabe. Schließlich sind ihm die „... *wichtigsten* elementaren Reproduktions-, Integrations-, Qualifikations- und Innovationsaufgaben in Kultur und Gesellschaft übertragen ...“ (Herrmann 2000, S. 19) worden. Sowohl die historische Entwicklung als auch die Anforderungen an Lehrer bringen ein gewisses Streben nach Autonomie mit sich. Die Verantwortung wird in hohem Maße individuell vom Einzelnen in der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts wahrgenommen (Schöler/Pongratz 1978, S. 125), was letztlich ein Thema der Lehrerautonomie ist. Die Frage nach der Autonomie im Lehrerberuf ist eine sehr brisante, da autonom agierende Lehrpersonen schwierig kontrolliert werden können und nicht oder nur schwer nachvollzogen werden kann, was hinter der geschlossenen Klassentür passiert (vgl. Anderson 1991, S. 121 ff.). Dieser Mangel an Kontrolle kann in vielen Fällen auch ein Grund dafür sein, dass das Lehrerbild in der Öffentlichkeit manchmal ein schlechtes ist.

Wie bereits erwähnt, ist beinahe jeder ein Experte für Schulen und besitzt auch eine spezifische Alltagstheorie. So rechtfertigten die befragten Lehramtsstudierenden der oben zitierten Studie ihre eigene Einschätzung der Unterrichtsgestalt und des Unterrichtsstil bezogen auf die Lehrer in der eigenen Schulzeit damit, dass „... sie großteils inkompetente und demotivierte LehrerInnen gehabt hätten.“ (Hartmann/Weiser 2007, S. 42) Aus einer oder möglicherweise auch mehreren einzelnen Erfahrung wird auf die Gesamtheit geschlossen. Auf der anderen Seite wird diese Autonomie verteidigt. Ein Lehrer muss autonom agieren, da Unterricht nicht standardisiert werden kann. Individuelles Fördern und Fordern von Schülern steht im Mittelpunkt der Argumentation. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, benötigen Lehrpersonen auch die nötige Freiheit und Flexibilität, um jene didaktischen Überlegungen vorzunehmen, die sie für richtig erachten (vgl. Anderson 1981, S. 124), wie es auch die folgenden zwei Aussagen zum Ausdruck bringen:

*„Ich hätte gerne, dass man es (die Vorgaben des Cool-Unterrichts, MA) einfach auch anpassen kann und nicht das so ganz strikte Vorgehen oder, eben das flexibel sein. Und dass man auch spontan sein kann. Weil das macht ja schlussendlich auch den Unterricht aus. Wenn ich nicht spontan auf irgendetwas reagieren kann, dann muss ich ja gar nicht in die Klasse.“
(Interview 21, S. 9)*

„Freiräume bedeutet auch, dass die Lerninhalte teilweise von mir bestimmt werden können. Das widerspricht sich natürlich mit den Standards, weil das sind, ist man teilweise dann schon angehalten, das zu machen, nur in Fächer, die ich unterrichte, da gibt es trotzdem Freiräume. Und da bin ich froh darüber. Und dass ich die Methodik zum Beispiel selbst auch wählen kann, wie ich unterrichte.“ (Interview 11, S. 9)

Pädagogische Freiheit und somit pädagogisch freies Handeln ist aus einer mikropolitischen Betrachtungsweise letzten Endes das Verteidigen der Autonomie und der Freiheit, die einer Lehrperson zugesprochen wurde, da daraus auch Macht resultiert. „Macht gibt es nicht ohne Autonomie, und Autonomie nicht ohne Macht.“ (Friedberg 1988, S. 42) Diese gründet sich auf didaktischen Überlegungen des individuell zu gestaltenden Unterrichts. Die Lehrperson steht alleine vor der Herausforderung, den Unterricht zu gestalten:

„Ich glaube, mein Interesse ist Schülern etwas beizubringen. Und das glaube ich, dass das zum Großteil in meinem Bereich liegt. Und dass ich mich da nicht auf andere verlasse. Die Rahmenbedingungen müssen passen. Also, ich glaube, dass die HAK Bludenz eine ordentlich geführte und ordentlich infrastrukturierte Schule ist. Und dass was ich dann mache, um den Schülern etwas beizubringen, ist eher meine Sache und da verlasse ich mich nicht auf andere. Und da können mir andere auch nichts abnehmen.“ (Interview 6, S. 3)

Dies widerspricht der Standardisierung und Konkretisierung von Output nur in begrenztem Maße, da „... Abhängigkeit und Autonomie – Kontrolle und Konsens – einander bedingen und geradezu konstituieren.“ (Ortmann 1988, S. 16) Der Trend zur Kontrolle des Outputs ist in der Schule generell – z. B. durch die Einführung von schulübergreifenden Bildungsstandards – und auch in der BHAK & BHAS Bludenz im Besonderen zu beobachten, wie am Beispiel der Kernlehrzielformulierung (vgl. Kapitel 4.5.2.3) gezeigt wurde. Die pädagogische Freiheit im geschützten Raum des Klassenzimmers wird nicht zuletzt auf Grund des PISA-Schocks und der damit einhergehenden Diskussionen versucht, strukturell durch Vorgaben kontrollierbar(er) zu machen. Dies geschieht einerseits durch die zunehmende Anzahl an Projekten, die von den Lehrern durchgeführt werden, die andererseits auch direkten Einfluss auf die Unterrichtsarbeit haben sollen:

„Ich denke, dass man vielleicht mehr im Team arbeitet, dass man mehr fachübergreifend denkt, dass man also nicht nur hinter der eigenen Hut-schnur faktisch fertig ist, sondern, dass man einfach viel mehr zusammen-sitzt und Dinge einfach auch großflächiger sieht, sage ich jetzt einmal.“ (Interview 12, S.7)

„Der Ruf nach ‚gemeinsamen Zielen‘, ‚Zusammenarbeit‘ und ‚Einheitlichkeit des Vorgehens in den Klassenzimmern‘ steht in direktem Gegensatz zur Autonomie des Lehrers.“ (Anderson 1991, S. 127) Schulentwicklung oder wie im untersuchten Fall Qualitätsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung erfordert von den beteiligten Lehrpersonen Engagement und Zusammenarbeit, was der Aufgabe von mikropolitischen Machtquellen entspricht. Das Umdenken von „Ich und meine Klasse“ zu „Wir uns unsere Schule“ (Mitterlechner 1995, S. 3 f.) verlangt den beteiligten Lehrpersonen ein hohes Maß an Veränderungsbereitschaft ab. Diese Veränderungen werden aber nicht von allen im selben Ausmaß mitgetragen und die entsprechenden Lehrpersonen wehren sich, in dem sie sich deviant verhalten, wie das folgende Zitat, welches dieses Verhalten beschreibt, zeigt:

„...Nein, das ist einfach so. Das ist keine Begründung. Die liefern keine Begründung. Die bestätigen, dass dies die gemeinsamen Ziele sind, aber dann machen sie die Klassenzimmertür zu, und wenn man es hinterfragt, stellt man fest, dass sie sich nicht daran halten. Wenn, dann bekommt man irgendwelche Wischiwaschiausreden.“ (Interview 7, S. 7 f.)

Die Frage nach zentralen Vorgaben und der Wegnahme von Autonomie schließt direkt an die Frage der Lehrerprofession an. Während man bisher den individuellen Lehrer in der individuellen Unterrichtssituation hatte, besteht die Gefahr der starren Vereinheitlichung, gegen die sich manche zur Wehr setzen. „Viele Erziehungswissenschaftler gehen davon aus, dass eine Reduktion der pädagogischen Autonomie des Lehrers unweigerlich zu einer Standardisierung führt – gleichsam zu ‚geklonten‘ Lehrern.“ (Anderson 1991, S. 129) Diese Aussichten sind m. E. düsterer formuliert, als sie sind, da hier möglicherweise in Extremen gedacht wird. Es stellt sich somit die Frage, ob es nicht ein Dazwischen geben kann, ein ausreichendes Maß an Autonomie und Möglichkeit dem pädagogischen Auftrag gerecht zu werden, und auf der anderen Seite ein gewünschtes Maß an Standardisierung und Zielkonkretisierung, um *einigermaßen* ähnliche Ergebnisse zu erhalten.

5.3. Zwischenstand: 1 zu 0 für die legitime Ordnung?

Die eben diskutierte pädagogische Dimension bietet die Möglichkeit, die eigenen Spielräume bspw. unterrichtendes Handeln und die damit einhergehende mögliche Machtquelle zu verteidigen. Doch – wie bereits ausgeführt – als letzte Instanz gibt es eine möglicherweise dominierende Dimension, die gegen alle anderen ausgespielt werden kann. Die mikropolitischen Spiele in der Schule sind in erheblichem Maße von der legitimen Ordnung der Organisation abhängig. Jene mikropolitischen Spieler, die sich bei der Durchsetzung ihrer Interessen auf diese beziehen, können auf eine außerordentlich wirkmächtige Modalität verweisen.

Die legitime Ordnung der Organisation Schule ist historisch gewachsen, hat aber nach wie vor besondere Bedeutung für die handelnden Akteure. „Dieser Lehrerindividualismus ist nicht zufällig entstanden. Er ist eine historisch entfaltete Antwort auf den Auftrag Schule unter den gegebenen Bedingungen zu halten. Eine Antwort, die im Laufe der Zeit durch organisations- und dienstrechtliche Regelungen verfestigt und strukturell abgesichert wurde.“ (Altrichter 2000, S. 153) Die Institution Schule und somit auch der Beruf des Lehrers unterliegen, nicht nur historisch bedingt, sondern auch wie diese Arbeit m. E. zeigt, vielfältigen Aufgaben und Beeinflussungsversuchen. Nicht zuletzt deshalb ist der Beruf des Lehrers in den Beamtenstatus gehoben worden. „Es ist das Ergebnis eines langen Emanzipationsstrebens der Lehrer, die sich durch die Übertragung eines öffentlichen Amtes (staatliches Lehramt) überhaupt erst gegenüber der kirchlichen Herrschaft die berufsständische Autonomie und vor allem die faktische Lehrerfreiheit erringen konnten.“ (Ritscher 1983, S. 87)

Zahlreiche Stakeholder versuchen, im Schulalltag ihre Interessen auf unterschiedlichste Arten zu verfolgen und somit auch die Lehrer zu beeinflussen. Diese Beeinflussungsversuche sind, wie bereits gezeigt wurde, auch von den Beziehungsgeflechten und Möglichkeiten abhängig, Machtquellen mobilisieren zu können. Das folgende gedankliche Experiment versucht, dies zu veranschaulichen: Noten und Zeugnisse sind Berichte über die Leistung eines Schülers. Darüber hinaus werden diese aber auch zunehmend als Basis für zukünftige Wege, gewissermaßen als Eintrittskarten in andere Schulformen oder das Berufsleben gesehen. Die Absolventen der Volksschulen müssen bestimmte Noten vorweisen, um einen Platz im

Gymnasium zu bekommen. Genauso wie Zwischenzeugnisse oder Abschlusszeugnisse in höheren Schulen als Entscheidungsgrundlage für die Vergabe von Praktika oder Arbeitsplätzen dienen können. Noten, Zeugnissen und insbesondere jenen, die diese erstellen, kann somit eine erhebliche Machtquelle zukommen. Aber es ist auch die andere Seite denkbar: Stakeholder, die ausreichend Machtquellen besitzen, um auf Lehrpersonen, die nicht in ausreichendem Maße gesetzlich – von der legitimen Ordnung – geschützt sind, Einfluss auszuüben, der bis zur existenziellen Bedrohung führen kann, um bspw. bestimmte Noten zu erzwingen. Das Ergebnis der Bezugnahme auf die legitime Ordnung einer Organisation hat den Effekt, dass Lehrpersonen sehr eingeschränkte Interessen über bleiben, die diese verfolgen können. Die einzigen Interessen dieser Lehrpersonen scheinen dann allerdings in der Durchführung des Unterrichts und den damit einhergehenden Aufgaben zu sein.

„Und ja, die kommen in die Schule und gehen wieder heim und fertig. Aber das gibt es überall, und das spielt auch keine Rolle. Ich meine, es müssen ja nicht 100 % anwesend sein immer.“ (Interview 3, S. 7)

Diese Reaktion erscheint aber nur in sehr bedingtem Maße sinnvoll zu sein, da diese Art zu spielen von den anderen Mitspielern mit Rückzug aus dem Spiel oder anderen Spielzügen, wie bspw. die Bezugnahme auf autoritativ-administrative Machtmittel oder soziale Sanktionierung geahndet werden könnte. Diese Betrachtung entspricht auch der sozial-konstruktivistischen Perspektive, die in dieser Arbeit eingenommen wird. „Ein ganzes Arsenal sozialer Kontrollen, von der Einschränkung von Kontakten über ‚offene‘ Gespräche bis hin zu formalen Sanktionen ... wird dem Abweichler schnell deutlich machen, dass er im Begriff ist, den Bereich einer sozial erzeugten Wirklichkeit und der (auf sie bezogenen) richtigen Verhaltensweisen zu verlassen.“ (Hejl 1987, S. 329 f.) Die Reaktionen der devianten Akteure könnten darin liegen, dass sie sich sozialen Veranstaltungen entziehen.

„Und ja, es gibt natürlich immer Kollegen, die sich dem (sozialen Veranstaltungen, MA) verweigern oder die das einfach nicht wollen. Keinen privaten Kontakt. Die kommen nicht auf Weihnachtsfeiern, auch nicht auf Ausflüge.“ (Interview 3, S. 7)

Unter den gegebenen Bedingungen erscheint dieses Verhalten aus mikropolitisch-er Perspektive durchaus nachvollziehbar. Die Bezugnahme auf die legitime Ordnung gibt den Akteuren die Möglichkeit, sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen vor Einflussnahme und erwartetem Engagement, welches über das eigene Selbstverständnis hinaus geht, zu schützen. Insbesondere diese strukturelle Dimension des Lehrerberufs wäre ein möglicher Ansatzpunkt für weiterführende Überlegungen. Schulentwicklung und die damit einhergehenden Erwartungen an die Lehrpersonen würde auch eine Anpassung bzw. rechtliche Neuinterpretation der Lehrerrolle bedürfen. Wobei diese Neuinterpretation keineswegs in einer Ausstattung der Schulleitung mit neuen Führungsinstrumenten wie bspw. Sanktionsmöglichkeiten zu suchen sein muss. „Deshalb können Verlässlichkeit und Verbindlichkeit nicht durch traditionelle Strategien des Dekretierens, des Verweisens auf Autorität oder des stillschweigenden Vertrauens auf die gleichförmige Sozialisation der Lehrer/innen erzielt werden; sie sind nur mit diskursivem Aufwand erreichbar.“ (Altrichter 2000, S. 148) Dieser Diskurs könnte sich bspw. in der Frage der Gratifikation von Lehrerleistungen oder in der Gestaltung von Lehrerkarrieren widerspiegeln.

Die Möglichkeit, Belohnungssysteme über bspw. zusätzliche Werteinheiten einzuführen, wäre eine Chance, Motivation der Lehrpersonen für zusätzliches Engagement in Schulentwicklungsprojekten zu belohnen. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, darüber nachzudenken, ob für Lehrpersonen Karrieremöglichkeiten eingeführt werden, die über die bisherigen – recht eingeschränkten Möglichkeiten – hinausgehen. Im Kontext der Einführung solcher Maßnahmen muss allerdings bedacht werden, dass diese die bisherigen Routinespiele in Frage stellen und Innovationsspiele – die sich bspw. im Kampf um das Verteilen der zusätzlichen Ressourcen widerspiegeln können – verursachen werden (vgl. Ortmann et al. 1990, S. 58), die ein verändertes Bild der Organisation Schule mit sich bringen. Dies ist letztlich eine Frage der Auswirkungen von Änderungen, die auf der Strukturebene der Schule bewusst und auch unbewusst herbeigeführt werden, und deren Auswirkungen auf die Handlungsebene, die vor dem Hintergrund einer Organisationstheorie der Schule analysiert werden kann (vgl. Kapitel 5.4.).

5.4. Theoretische Einordnung der Ergebnisse und Ausblick

Ziel dieses Abschnittes ist die Einordnung und kritische Einschätzung der Ergebnisse dieser Studie in einen übergeordneten organisationstheoretischen Kontext. Zu diesem Zweck sollen nochmals die im ersten Kapitel aufgeworfenen Forschungsfragen in Erinnerung gerufen werden:

- **In welchem Ausmaß und welcher Form wurden und werden Stakeholder in die Organisation Schule eingebunden, insbesondere im Hinblick auf Innovationsprozesse?**
- **Welche Auswirkungen hat die Partizipation von Stakeholdern auf die Umsetzung von Innovationsprozessen?**

Die bisherigen Ausführungen und die in diesem Kapitel angestellten, zusammenfassenden Überlegungen dienten dazu, zu überprüfen, inwieweit diese Fragen beantwortet werden konnten. Der aus der Organisationsforschung stammende mikropolitische Zugang, welcher im theoretischen Teil dieser Arbeit entfaltet wurde, eignet sich in der in dieser Arbeit ursprünglich entfalteten Form allerdings nur bedingt dazu, die Prozesse in einer Schule zu beschreiben. Eine Schule unterscheidet sich von anderen Organisationen in hohem Maße. In einer Schule gibt es, wie eingangs erwähnt, auch noch andere Legitimationsmuster für Handlungen. Aber mit der vorgeschlagenen Ergänzung leistet diese Arbeit m. E. einen Beitrag zum Verständnis des Zusammenlebens der unterschiedlichen Stakeholder in einer Organisation, der die Stakeholder nicht ohne weiteres den „Rücken zukehren“ und sich von ihr entfernen können (vgl. Stahl 2003, S. 32).

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel die Ergebnisse aus einer organisationstheoretischen Perspektive diskutiert und vier abschließende und zusammenfassende Thesen formuliert, die als Basis für den Ausblick herangezogen werden. Darauf aufbauend werden im Ausblick vier exemplarische Fragen formuliert, welche sich auch aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ergeben.

5.4.1. Diskussion der Ergebnisse aus einer organisationstheoretischen Perspektive

Diese Arbeit stellt den Versuch dar, einen Beitrag zur Formulierung einer *Organisationstheorie der Schule* zu leisten. Einen prominenten Versuch, Schule als Organisation zu verstehen, nahm Karl Weick vor. Er (Weick 1976) versucht, Schulen als „loosely coupled systems“ zu beschreiben. Dieser Ansatz begreift Schulen als losen Verbund von unterschiedlichen Subgruppen, die organisationsweite Veränderungen nur schwer (nach-) vollziehen können, da sich eine Schule durch hohe Individualität und Unterschiedlichkeit auszeichnet. Vor diesem Hintergrund ist das Verständnis der Schwierigkeit in der Umsetzung von pädagogischen Innovationen leichter nachvollziehbar. „In lose gekoppelten Systemen gibt es eine starke Differenzierung, Individualisierung und eine große Autonomie der Akteure. Kommunikation und Beziehungen in losen Systemen sind oft zufällig, indirekt und meistens auch nicht wichtig.“ (Spiess 2003, S. 55) Wenn Lehrer und ihre Klassen nur als lose verbundene Systeme verstanden werden, dann ist die Umsetzung von Innovationen eine große Herausforderung für die gesamte Schule bzw. sollten andere zusätzliche Wege gefunden werden, um die Umsetzung zu gewährleisten. Dieser Ansatz von Weick ist sehr vielversprechend und ermöglicht ein besseres Verständnis von schulischen Handlungen. Es zeigen sich gewisse Parallelen zum hier entworfenen Ansatz. Insbesondere die Schwierigkeiten im Umgang mit pädagogischen Innovationen sind für Schulen scheinbar ein brisantes Thema. Weick berücksichtigt die strukturellen Rahmenbedingungen und den Zusammenhang dieser zu den Handlungen der verschiedenen Akteure zu wenig, obwohl diese m. E. für das Umsetzen von pädagogischen Innovationen von hoher Relevanz sind.

Insbesondere diese strukturellen Rahmenbedingungen sind in einer Schule von besonderer Bedeutung. Schule als – wie in diesem Kapitel eingangs diskutiert – gesellschaftlich erwünschte Institution (vgl. auch Fend 2006, S. 29) wird über Gesetze reguliert und somit strukturiert. Der dieser Arbeit zu Grunde liegende mikropolitische Hintergrund versucht ein Entwurf für eine Organisationstheorie der Schule zu sein, der in der Analyse sowohl die Strukturen einer Organisation wie auch die Handlungsebenen verknüpft. „Die Organisationstheorie dient der Reflexion der Organisationspraxis. Sie fragt danach, wie die Organisationspraxis betrieben wird und wie sie betrieben werden sollte.“ (Scherer 2002, S. 4)

Das Bild der Organisation Schule, welches sich abzeichnet, ist jenes, welches aus mehreren Akteursgruppen – Stakeholder – besteht, die jeweils spezifische Interessen an dieser haben, und die sie im Alltag auch versuchen, zu verwirklichen und zu verfolgen. Im Zuge der Verfolgung der *auch* divergenten Interessen berufen sich die Akteure auf Machtquellen, auf organisationale Strukturen und gehen sie Koalitionen mit anderen Akteuren ein. Diese können innerhalb einer Stakeholdergruppe ebenso entstehen, wie gruppenübergreifend. Im Zuge dieser schulischen Spiele der verschiedenen Akteure werden die organisationalen Strukturen von den Akteuren in ihren Handlungen produziert und zugleich auch reproduziert. Es entstehen Handlungsspielräume, die ein dichtes Netzwerk an Koalitionen innerhalb der schulinternen Stakeholder, aber auch mit schulexternen Stakeholdern ermöglichen. Das daraus resultierende Organisationsbild ist ein ausgedehnteres Bild, welches eine Organisation nicht als begrenztes System von Handlungen begreift, wie es bspw. Berger/Bernhard-Mehlich beschreiben (vgl. 2002, S. 136), welches ein Innen und ein außen einer Organisation kennt.

Die dieser Arbeit zu Grunde liegende Betrachtungsweise schließt ein „in der Schule sein“ und ein „außerhalb der Schule sein“ dezidiert aus. Vielmehr rücken die Akteure (Schulleitung, Lehrer, Schüler, Verwaltung, Unternehmer, usw.) mit ihren spezifischen Handlungen ins Zentrum der Betrachtung, wenngleich diese Handlungen immer im Kontext der strukturellen und somit restringierenden und ermöglichenden Rahmenbedingungen gedacht werden. „Handeln vollzieht sich nach Giddens als ein kontinuierlicher Strom reflexiven Handelns. Handeln setzt sich nicht aus einzelnen diskreten, klar voneinander geschiedenen Handlungen zusammen. Noch kann Handeln getrennt vom Körper, dessen Vermittlungen mit der Umwelt und wiederum deren Zusammenhang mit dem handelnden Selbst diskutiert werden. In alltäglichen Interaktionszusammenhängen meint reflexive Handlungssteuerung insofern auch den routinemäßigen Einbezug des Umfelds der Interaktion.“ (Walgenbach 2002, S. 359) Eine Besonderheit an „schulischen Handlungen“ – damit unterscheidet sich das Handeln in Schulen maßgeblich vom Handeln in anderen Organisationen – ist das übergeordnete, gesetzlich vorgeschriebene Organisationsziel. Schule hat – wie schon mehrmals erwähnt – einen gesellschaftlichen Auftrag und ein gesetzlich vorgegebenes Ziel, das sich im Schulorganisationsgesetz spiegelt:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (SchOG 1962, § 2, Abs. 1)

Organisationstheoretisch betrachtet ist dies das übergeordnete Ziel, welches die handelnden Akteure in einer Schule in Österreich verfolgen. Einzelne Akteure, die an einer Organisation partizipieren, tragen – mikropolitisch betrachtet – zum Erreichen dieses Ziels bei, um auch die eigenen Ziele bzw. Interessen zu verfolgen. Im Rahmen von Schulautonomie wird Schulen darüber hinaus ermöglicht, sich über Entwicklungsprozesse eigene Profile in Form von Schulprogrammen zu geben (vgl. bspw. Altrichter 2005), die auch strukturelle Änderungen nach sich ziehen können. Einerseits erfordern diese strukturellen – teilweise über Schulentwicklungsprozesse initiierten – Projekte eine Einbettung in das übergeordnete, gesetzlich vorgeschriebene Ziel, und andererseits sollen sie das Schulprofil schärfen.⁷¹ Schulen verfassen in Form von Leitbildern Ziele, Missionen und Visionen, die wiederum als *zusätzliche* Zielvorgaben dienen sollen. Diese strukturellen Änderungen können aber nur dann wirksam werden, wenn sich die handelnden Akteure an *diesen* auch orientieren und am Gesamtziel ausrichten, welches im obigen Paragraphen abgebildet ist. Der entscheidende Punkt ist nicht das Erreichen des gemeinsamen Ziels, sondern die Beziehungen der Akteure untereinander, die sich

⁷¹ Dies ist aus meiner Perspektive eine spannende Herausforderung. Es wird von den Schulen gefordert, auf verschiedenen Wegen zum selben Ziel zu gelangen. Dieser Gedanke gilt insbesondere auch vor der Debatte um die zunehmende Outputsteuerung bspw. durch Bildungsstandards.

gegenseitig in der individuellen Zielerreichung unterstützen und somit ein Stück weit zum Erreichen des Gesamtziels beitragen. „Individuen kommen zusammen, weil jedes irgendeine Handlung ausführen will und darauf angewiesen ist, dass die andere Person bestimmte Dinge tut, um die Durchführung möglich zu machen.“ (Weick 1995, S. 132)

Für eine Schule gibt es zwei Gruppen von Stakeholdern. Einerseits die Gruppe, die aus der Organisation ausgeschlossen werden kann, wenn sich diese ausschließlich deviant verhält, wie Lehrer und Schüler. Andererseits die Stakeholder von denen sich eine Schule nicht trennen kann und die dennoch erheblichen Einfluss auf die Schule ausüben können, wie Unternehmen oder Eltern.

Jene Stakeholder, die ausgeschlossen werden können und nicht *auch* zum Erreichen des Organisationsinteresses beitragen, haben auch nicht länger die Möglichkeit in einer Organisation zu verweilen. Ausschließlich deviantes Verhalten wird durch Sanktionen, die bis zum Ausschluss von Mitarbeitern bzw. Schülern führen können, bestraft. Arbeitsverhältnisse sind durch Dienstverträge geregelt, die ihrerseits wiederum durch das tägliche Handeln der Akteure (re-) produziert werden. Spezifisch daran ist, dass insbesondere das im Schulorganisationsgesetz geregelte „übergeordnete“ Ziel einzelnen Akteuren als pädagogisches Legitimationsmuster dient, um sich bspw. gegen pädagogische Innovationen zu wehren. Lehrer haben „... die direktere Kontrolle über die zeitliche und räumliche Ordnung der Aktivitäten, aus denen sich die Organisation des Klassenzimmers und des schulischen Stundenplans als Ganzes zusammensetzt. Selbstverständlich nutzen Lehrer bei all dem indirekt die vielfältigen Quellen institutioneller Unterstützung, die das gesellschaftliche Umfeld bietet.“ (Giddens 1988, S. 354)

Aber auch Schüler müssen in einem Mindestmaß dazu beitragen, das übergeordnete Ziel zu erreichen, da sie ansonsten aus der Schule ausgeschlossen werden können, wenn sie sich ausschließlich deviant verhalten. Konsequenterweise weitergedacht, bedeutet dies, dass Unterricht bspw. ein Netzwerk von Machtbeziehungen darstellt und sich Schüler und Lehrer in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis befinden. So lange ein Schüler den Unterricht besucht, hat er in irgendeiner Art und Weise ein Ziel, – dies kann eine Berufsausbildung ebenso sein, wie das

Zufriedenstellen der Wünsche der Eltern – welches er verfolgt. Dieses kann wiederum von seinen Mitspielern (bspw. Lehrer) in der Durchsetzung der eigenen Interessen mobilisiert werden. Für den Schüler macht es aus der mikropolitischen Perspektive Sinn, zumindest ein Stück zur Zielerreichung des Lehrers beizutragen, bspw. sich im Unterricht diszipliniert zu verhalten, um die eigenen Ziele zu erreichen. Dieser Aspekt eröffnet m. E. bspw. eine *völlig neue Perspektiven* auf den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht.

Schwieriger wird es bei den restlichen Stakeholdern, die nicht ausgeschlossen werden können, wie bspw. Unternehmer. Eltern bzw. auch Unternehmer können nicht entlassen oder aus der Schule ausgeschlossen werden, wenn sich diese den Schulinteressen gegenüber deviant verhalten. Vielmehr handelt es sich bei diesen zwei Gruppen um Spieler, die sich „selbst“ ins Spiel bringen, wenn sie es für notwendig erachten bzw. die auch als „nicht anwesende“ Akteure mit ihren Handlungen in der Lage sind, im Schulalltag eigene Interessen durchzusetzen. Unternehmen bspw. durch ihre Einstellungspolitik und Eltern durch das nicht Erscheinen bei Elternabenden oder ähnlichen Veranstaltungen. So lange die Ausbildung der Kinder aus ihrer Sicht in Ordnung ist, so lange besteht kein Bedarf zu partizipieren bzw. aktiv zu spielen.

Vor dem verwendeten *mikropolitischen Hintergrund* können als Ergebnis dieser Arbeit einige Thesen formuliert werden, die zur Logik des Verständnisses von pädagogischen Innovationen und somit zur Organisation Schule beitragen können. Die Thesen eins bis vier sind als Ergebnis der Analyse zu verstehen und könnten als Anlass für weiterführende Forschungsarbeiten betrachtet werden:

1. *Die Verwendung des EFQM-Modell brachte – wie ein „Trojanisches Pferd“ – die an betriebswirtschaftlichen Maßstäben orientierte Führung der Organisation Schule mit sich.* Das EFQM-Modell wurde ursprünglich nicht für Schulen konzipiert. Das Verwenden dieses Modells führte in der untersuchten Schule möglicherweise zu einem Wandel im Verständnis der Organisation, der nicht zwingend beabsichtigt war. Das EFQM-Modell spricht bspw. dezidiert von Kunden der Organisation. Schon das Verwenden dieses Begriffs in einer Organisation, wie es eine Schule ist, bringt implizit das Ver-

ständnis mit sich, dass die Organisation Kunden hat. Wie im empirischen Teil der Arbeit gezeigt wurde, hat dies auch Auswirkungen auf die Sprache der handelnden Akteure in der Schule. Mittels Sprache werden – auch neue und veränderte – (organisationale) Sichtweisen transportiert und somit Deutungsschemata, und -rahmen, die machtabhängig gebraucht und durchgesetzt werden (vgl. Ortmann et al. 1990). Diese Betrachtungsweise bringt ein eigenes Verständnis von Schule mit sich, welches nicht zwingend zu teilen ist. Meyer (2001a, S. 16) rechnet Schüler bsp. dezidiert der Gruppe zu, die in der Schule ihren Arbeitsplatz hat. An dieser Stelle öffnet sich auch ein Spannungsfeld, bei dem unterschiedliche Interessen aufeinander prallen. Wird eine Schule wie ein Unternehmen geführt oder muss in einer Schule auch auf etwaige Besonderheiten Rücksicht genommen werden? Die betriebswirtschaftliche Betrachtung einer Organisation, wie es die Schule ist, bringt auch ein anderes Verständnis der Führung der Organisation mit sich, was sich auch in der gegenständlichen Schule zeigte und letztlich Auswirkungen auf die tägliche Arbeit hat.

2. *Das Leitbild ist das Produkt des Entwicklungsprozesses und sinnstiftendes Element, welches kulturelle Änderungen nach sich zieht.* Die kulturelle Änderung zeigt sich im Leitbild als äußeres Zeichen, in dem die Schule bewusst als Dienstleistungsunternehmen positioniert wird. Darüber hinaus wird in diesem auch sprachlich ausformuliert, wie die Schule gesehen werden möchte. Eine Schule kann sich als Dienstleistungsunternehmen verstehen, welches bspw. Kunden hat. Die Vermutung liegt hier aber nahe, dass die Kunden (Eltern, Schüler, usw.) diese dann auch so sehen und somit die „Dienstleistung Schule“ auch konsumieren und sich nur dann einbringen, wenn die „Qualität der Dienstleistung“ nicht den Erwartungen entspricht oder man dezidiert und bewusst eingeladen wird.
3. *Die umfassende Beteiligung von Stakeholdern an pädagogischen Innovationsprozessen garantiert nicht die Umsetzung der Ergebnisse durch die Beteiligten.* Das Einbinden von Betroffenen in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse wird vielfach damit begründet, dass dies die Umsetzung der Ergebnisse unterstützt bzw. sich die Beteiligten mit den Ergebnissen besser

identifizieren und somit zur Umsetzung beitragen. Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht umfassend bestätigt werden. So kann es durchaus vorkommen, dass sich Personen an Entwicklungsprozessen beteiligen und Vereinbarungen treffen, sich aber später nicht mehr an diese halten. Mikropolitisch betrachtet kann dies m. E. mehrere Gründe haben. Es besteht z. B. die Möglichkeit, dass die Vereinbarung auf Grund von „Gruppendruck“ eingegangen wurde. Es könnte aber auch eine andere Perspektive eingenommen werden. Möglicherweise ist es einfacher, etwas zu vereinbaren, ohne darüber zu diskutieren, wenn man ohnehin davon ausgehen kann, dass das Nichteinhalten der Vereinbarung keine Konsequenzen hat.

4. *Die strukturellen Rahmenbedingungen (Gesetze) ermöglichen es den Lehrern, sich gegen pädagogische Innovationen zur Wehr zu setzen.* Die vorangegangene Überlegung bringt implizit zum Ausdruck, dass es einen Rechtfertigungsrahmen geben muss, der es Lehrpersonen ermöglicht, sich nicht an die Vereinbarungen zu halten, und diese vor Konsequenzen schützt. Dies ist in der momentanen Situation der rechtlichen Ausgestaltung der Dienstverträge zu sehen. Abhängig vom Dienstalder befinden sich zahlreiche Lehrpersonen in pragmatisierten Dienstverhältnissen bzw. im Beamtenstatus und sind somit – wenn man den Extermfall zu Rate ziehen möchte – im Grunde unkündbar. Diese dienstrechtliche Stellung ermöglicht es diesen Lehrpersonen, sich gegen vermeintliche – auch den eigenen Unterricht beeinflussende – pädagogische Innovationen zur Wehr zu setzen. Bei Lehrpersonen, die in einem befristeten Dienstverhältnis stehen, stellt sich diese Situation anders dar. Deren Vertragsverlängerung ist auch in hohem Maße von der Bewertung durch die Vorgesetzten abhängig, weshalb sich diese Lehrpersonen in einer besonderen Machtbeziehung zur Schulleitung befinden und mikropolitisch betrachtet andere Ausgangssituationen vorfinden.

Die eben formulierten Thesen und Fragen beziehen sich auf Ergebnisse, die aus einer Einzelfallstudie gewonnen wurden. Somit kann diese Arbeit als *Ansatz zu einer Organisationstheorie einer Schule* verstanden werden. Dies ist insbesondere

vor dem Hintergrund der eben formulierten Thesen und Fragen zu verstehen, deren mikropolitische Auswirkungen – wie schon beschrieben – Innovationsspiele nach sich ziehen und die Organisation Schule möglicherweise verändern kann.

5.4.2. Ausblick

Es erscheint zusammenfassend sinnvoll, Schule als Organisation zu denken, die sowohl von rechtlichen Rahmenbedingungen wie auch durch selbst – im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen – vorgegebene Strukturen bestimmt wird. Innerhalb dieses Raumes öffnet sich Spielraum für die verschiedenen Akteure, ihre eigenen Interessen zu verfolgen. Die Rahmenbedingungen ermöglichen den Akteuren auch, sich gegen Innovationen zu wehren, solange diese zum Erreichen des obersten Ziels von Schule beitragen: die Durchführung von Unterricht. Von Schülern wird erwartet, sich am Unterricht zu beteiligen, von Lehrern diesen durchzuführen, von Eltern diesen zu unterstützen, von Unternehmern das Ergebnis dieses Prozesses durch entsprechende Anstellungen von Absolventen zu würdigen, und die Verwaltung und Schulleitung hat dafür Sorge zu tragen, dass Unterricht möglich ist.

Dieses Bild einer Organisationstheorie der Schule kann aber vorläufig nur als Ansatz verstanden werden, da eine Theorie mit Weick unmöglich gleichzeitig allgemein, genau und einfach sein kann. „Je allgemeiner beispielsweise eine einfache Theorie ist, desto weniger wird sie in der Vorhersage von Einzelheiten sein.“ (Weick 1995, S. 54 f.) Dargestellt wird dies anhand der Forschungsuhr, wie in der folgenden Abbildung:

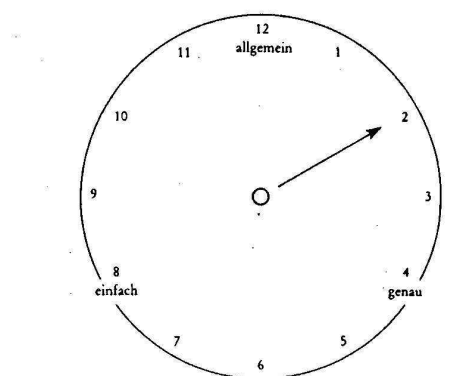


Abbildung 28: Die Forschungsuhr
Quelle: Weick 1995, S. 55

Der Zeiger der Uhr kann mit dieser Betrachtung nicht auf zwei Uhr und zehn Uhr gleichzeitig stehen. Die Formulierung von Theorien bringt es mit sich, dass man sich zwischen den Polen der Allgemeinheit, der Genauigkeit und Einfachheit positioniert. Im Rahmen dieser Positionierung nimmt der Forscher in Kauf, andere Positionen defizitär zu behandeln. Die oben ausformulierte Organisationstheorie der Schule ist im Bereich der Sechs-Uhr-Forschung anzusiedeln. „Sechs-Uhr-Forschung ist genau und einfach, aber ihre Allgemeinheit ist suspekt.“ (Weick 1995, S. 55) Insbesondere das Verstellen dieses Zeigers bzw. das Ändern der Perspektive würde einerseits andere Einblicke in eine Organisationstheorie der Schule liefern und andererseits möglicherweise auch verallgemeinerbare Aussagen zulassen.

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass die verschiedenen Stakeholder der Organisation Schule in verschiedensten Formen an dieser partizipieren. Beim entwickelten Ansatz einer Organisationstheorie wurde ein spezieller Schultyp untersucht, und insbesondere eine Schule, die – unter Verwendung des EFQM-Modells – einen anderen Entwicklungsprozess beschritten hat. Daraus konnten Erkenntnisse für den theoretischen Hintergrund gewonnen werden, aber die Ergebnisse können in keiner Weise Hinweise auf eine allgemeingültige Organisationstheorie einer Schule liefern, weshalb es sich hierbei eben nur um einen Ansatz handelt. Stakeholdermodelle sind bei Schulen, die bspw. im Grundschulbereich angesiedelt sind, sicher anders zu denken, wie bei berufsbildenden Schulen. Darüber hinaus unterscheiden sich diese auch hinsichtlich zahlreicher anderer Faktoren, wie bspw. die Lage, die Größe oder der Anteil der Bevölkerung und Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund.

Die Frage nach dem Umgang der Stakeholder mit pädagogischen Innovationen konnte für die untersuchte Organisation beantwortet werden. Die Frage nach möglicher illegaler Partizipation in Schulen ist nach wie vor ungeklärt. Das organisationstheoretisch gezeichnete Bild öffnet auch die Möglichkeit, illegale Partizipationshandlungen zu denken, aber diese konnten – wie bereits erwähnt – im vorliegenden Fall nicht identifiziert werden. Unmittelbar daran anschließend stellen sich auch Fragen der gesellschaftlichen Veränderungen, deren mögliche Auswirkungen einem normativen Hintergrund zugerechnet werden können.

Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, wie bspw. die Veränderung von Familien bzw. Lebensformen (vgl. bspw. Auer 2000, S. 55), werden mittelfristig Auswirkungen auf Schulen haben. Aber auch andere Entwicklungen, wie technologische, ökonomische bis hin zu demografischen Veränderungen (vgl. Aff 2008, S. 11), haben direkten Einfluss auf Schulen und die täglichen Interaktionen. In diesem Kontext sei bspw. auf die Entwicklungen auf dem Markt der mobilen Kommunikation in den vergangenen zehn Jahren und die Verwendung diverser Geräte im Unterricht und den daraus veränderten Handlungen der Akteure verwiesen. Handys können im Unterricht zur Kommunikation untereinander ebenso verwendet werden, wie zum Schwindeln bei Überprüfungen.

Die Fragen, die sich zukünftig stellen, sind jene, wie sich Schulen an diese veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auch durch bewusst herbeigeführte Veränderungen anpassen. Bewusste Veränderungen fanden bisher in Form von Profilbildungen im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten in den Einzelschulen vor Ort statt, die, wie diese Arbeit zeigte, auch auf Widerstand stoßen können. Die Erfahrungen mit Widerstand bei pädagogischen Innovationsprozessen führen auch zunehmend zu Forderungen – auch aus der Schulpraxis (vgl. bspw. Mitterlechner 2002, S. 171) – der Schulleitung, in einer Schule Möglichkeiten zum Führen der Mitarbeiter zu geben. „Um die Funktionstüchtigkeit der Schule sicherzustellen, bedarf es eines kompetenten und rationalen Ausübens der Führungsaufgaben aufgrund einer effizienten, ziel- und abwicklungsorientierten Organisation, also einer an betriebswirtschaftlichen Regeln ausgerichteten Führung (managerial oder transactional Leadership), die aber für die Aufgabe der Schulentwicklung nicht ausreicht.“ (Dubs 2005, S. 8) Darüber hinaus fordert Dubs (vgl. 2005, S. 8 f.) für Schulen Leadershipkonzepte, die sich auch in der betriebswirtschaftlich orientierten Führung von Unternehmen bewähren (vgl. bspw. Hinterhuber/Krauthammer 2005b).

An dieser Stelle schließt sich der Kreis zu den Argumenten, die sich gegen die – auf die Besonderheiten der Organisation Schule – nicht angepasste Übernahme von in der Führung von Unternehmen bewährten Praktiken – wie Belohnungs- und Sanktionsmöglichkeiten – in die Schule verwehrt. Die folgenden (exemplarischen) Fragen versuchen, diesen Gedanken aufzugreifen:

1. *Inwieweit ist das unter Lehrpersonen vielfach vorherrschende Paritätsprinzip für die Mitarbeit bei pädagogischen Innovationen hemmend?* Unter den momentanen Rahmenbedingungen sind strukturell alle Lehrpersonen auf der hierarchischen Ebene der Organisation gleich angesiedelt. Es gibt eine Schulleitung und die Lehrpersonen. Unter den Lehrpersonen gibt es zwar solche, die zusätzliche Aufgaben übernehmen wollen bzw. müssen, wenn diese dazu aufgefordert werden, aber dienstrechtlich sind Lehrpersonen in erster Linie nur dem Direktor unterstellt. Daraus ziehen einige den Schluss, dass alle Lehrer gleich sind und somit auch die Aufgaben von allen gleich sind. Dies ist aber eben eine Perspektivenfrage nach den verschiedenen Berufsverständnissen und somit Aufgabenverständnissen die in der Schule vorherrschen können. Hier eröffnen sich wiederum mikropolitische Spannungsfelder und Konfliktfelder, wenn es um das Entwickeln und das Umsetzen pädagogischer Innovationen geht.
2. *Wie ändert sich das Verhalten, wenn die Lehrpersonen nicht mehr paritätisch denken, sondern auch die Möglichkeit der Belohnung für Lehrer besteht, die sich in Schulentwicklungsprojekten engagieren?* Das Engagement in Schulentwicklungsprojekten wird häufig als selbstverständlich betrachtet, und die Schulleitung hat keine Möglichkeit, zusätzliches Engagement zu belohnen, was wiederum die vorangegangene Überlegung stützt, dass alle Lehrer gleich sind. Die Frage nach dem Berufsverständnis ist insbesondere im Alltag und der Umsetzung von pädagogischen Innovationen ungeklärt.
3. *Wie reagieren bspw. Lehrpersonen mikropolitisch, wenn es keine fixen Dienststellen mehr gibt, und die Schulleitung die Möglichkeit hat, deviantes Verhalten zu sanktionieren?* Mikropolitisch Handeln bezieht sich, wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, auch auf Modalitäten der Machtausübung, die sich auf fixe Anstellungsverhältnisse von Lehrpersonen beziehen. Die Möglichkeit, pädagogisch frei zu handeln, ist insbesondere auch durch die fixen Anstellungsverhältnisse geschützt. Daran anschließend stellt sich die mikropolitische Frage, inwieweit sich das pädagogisch freie Handeln und somit

die mikropolitischen Aktivitäten der Akteure ändern, wenn deren Arbeitsverhältnisse beendet werden können.

4. *Welchen Stellenwert hat in einer derart geführten Schule die in dieser Arbeit entworfene pädagogische Dimension?* Die abschließende Frage ist jene danach, wie sich das organisationstheoretische Bild einer Schule ändert, wenn für sie die strukturellen Änderungen vollzogen werden, die in den vorangegangenen drei Fragen aufgeworfen wurden. Es besteht aus meiner Sicht der begründete Verdacht, dass sich das Bild ändert und somit auch die pädagogischen Legitimationsmuster, wenn andere Sanktionsmöglichkeiten in einer Schule geschaffen werden.

Diese und ähnliche Fragen sollen abschließend nochmals in das Mehrebenenmodell eingeordnet werden, welches im ersten Kapitel eingeführt wurde. Dieses bietet sich an, um unterschiedliche Fragestellungen einer Theorie der Schule zu verorten (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 313.). Inwieweit ändert sich das organisationstheoretische Bild, das sich vor den momentanen Rahmenbedingungen abzeichnet, wenn diese im Mehrebenenmodell bewusst verändert werden oder sich durch gesellschaftliche Entwicklungen unbewusst verändern? Das theoretische Bild – und die damit einhergehende mikropolitischen Aktivitäten – von Schule, welches hier entworfen wurde, ist eines, welches von den Entwicklungen auf den vier Ebenen maßgeblich beeinflusst wird.

Die folgende Abbildung versucht abschließend, einige – bei weitem nicht alle – Herausforderungen im Mehrebenenmodell Schule darzustellen. Diese Entwicklungen wirken wechselseitig und haben letztlich Auswirkungen auf den Lern- und Arbeitsprozess in der Schule und somit auch auf die mikropolitischen Aktivitäten der Akteure.

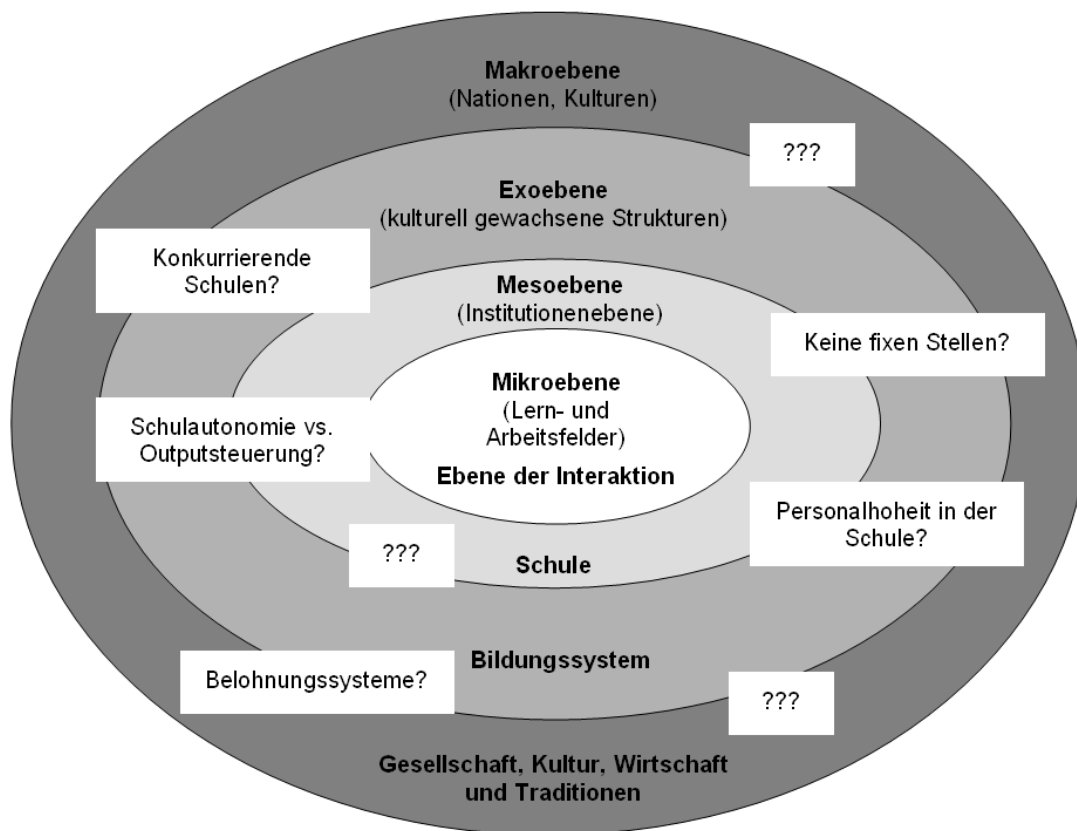


Abbildung 29: Offene Fragen im Ebenenmodell schulischen Handelns

Quelle: vgl. Kell 2006, S. 461; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 206; Groher 2007, S. 3

Auf die Schule kommen – auch aus der organisationstheoretischen Perspektive – noch zahlreiche Herausforderungen zu, die es in Zukunft zu meistern gilt. Ein Ansatz einer Organisationstheorie einer Schule kann dazu beitragen, die Auswirkungen solcher Entwicklungen auf die Strukturen und Handlungen in der Schule zu analysieren und besser zu verstehen.

„*Kenntnis seiner selbst*: an Sinnesart, an Geist, an Urteil, an Neigungen. Keiner kann Herr über sich sein, wenn er sich nicht zuvor begriffen hat. Spiegel gibt es für das Antlitz, aber keine für die Seele; daher sei ein solcher das verständige Nachdenken über sich; allenfalls vergesse man sein äußeres Bild, aber erhalte sich das innere gegenwärtig, um es zu verbessern, zu vervollkommen. Man lerne die Kräfte seines Verstandes und seine Feinheit zu Unternehmungen kennen; man untersuche seine Tapferkeit, zum Einlassen in Händel; man ergründe seine ganze Tiefe und wäge seine sämtlichen Fähigkeiten zu allem.“
(Gracián 89)

6. Abschließende Reflexionen

Abschließend erscheint es in Anbetracht des gewählten Zugangs zur Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellungen angebracht, einige zusammenfassende Reflexionen vorzunehmen, wobei sich diese insbesondere auf den durchlaufenen Forschungsprozess, also das konkrete Vorgehen, beziehen. Das Durchlaufen eines Forschungsprozesses verändert den Gegenstand der Untersuchung und den Forscher selbst. Forschen ist letzten Endes auch ein Eingreifen im Feld, welches wiederum Effekte nach sich ziehen kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der Forscher viel Zeit im Feld verbringt.

Die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit bildet eine qualitative Einzelfallstudie, was auch das Eintreten des Forschers in das Feld erfordert. Der Forscher soll die Rolle der untersuchten Handelnden einnehmen, um die Welt aus ihrer Perspektive heraus zu verstehen. Das Eintreten in das Feld soll das Erfassen einer Innenperspektive zulassen, die den Blick auf das Alltägliche und die Routinen im Feld ermöglicht. Dabei darf er aber nicht vergessen, zwischen der beobachteten Alltagswelt und seiner eigenen Welt zu unterscheiden, um das Beobachtete auch reflektiert zu beschreiben (vgl. Spöhring 1989, S. 69 f.). Im Zuge dieses Eintretens läuft der Forscher Gefahr, dem in der Literatur beschriebenen Phänomen des „Going Native“ zu erliegen (vgl. Flick 2007, S. 291). „Unter ‚going native‘ wird die Tatsache verstanden, dass der teilnehmende Beobachter (oder Forscher generell, MA) die Urteilsmaßstäbe und Verhaltensmuster der Akteure im Feld übernimmt und damit beginnt, sich mit ihnen zu identifizieren.“

Als negativ wird dabei angesehen, dass dadurch der Forscher die Fähigkeit verlieren wird, sich auf sein Beobachtungsaufgaben zu konzentrieren.“ (Girtler 1992, S. 63) Diese Gefahr bestand und besteht auch bei der vorliegenden Untersuchung,

da die untersuchte Schule, wie bereits mehrfach erwähnt, die Schule ist, an der ich im Jahr 1995 die Hochschulreife erlangte. Doch die Zeit, in der die Schule besucht wurde und jene, in der die Forschungsarbeit angefertigt wurde, sollte ausreichend lange gewesen sein, – 13 Jahre – um aus der Perspektive einer kritischen Distanz in das Feld zurückzukehren.

Dennoch war der bestehende Kontakt für den Zugang zum Feld unter Umständen von erheblichem Vorteil, da ich im Feld zumindest einigen handelnden Akteuren noch bekannt war. Forschungshandeln war in diesem Fall Interaktion mit bekannten und mit unbekannten Personen und unterliegt denselben Gesetzmäßigkeiten wie das Alltagshandeln (vgl. Spöhring 1989, S. 69 f.). „Erstens handeln die Menschen ‚Dingen‘ ihrer Umwelt gegenüber aufgrund der Bedeutungen, die sie ihnen zumessen; zweitens entstehen diese *Bedeutungen* in der *sozialen Interaktion*, und drittens werden die Bedeutungen erst in einem *interpretativen Prozess* verhaltenswirksam gehandhabt und abgeändert.“ (Spöhring 1989, S. 61) Als Forscher konnte ich mit den Akteuren in Interaktion treten und über diverse Fragen sprechen, welche die vorliegende Untersuchung betrafen. Die gemeinsame Vergangenheit schafft somit auch eine andere Basis, als dies mit einer schulfremden Person möglicherweise gewesen wäre. Das Zuschreiben und Aushandeln von Bedeutungen wird mit einer bekannten Person auf einer anderen Ebene vollzogen und auch der damit einhergehende, interpretative Prozess ist ein anderer. Qualitative Sozialforschung ist Forschung, die bewusst zulässt, dass der Forscher interpretativ agiert und handelt, was somit eine bewusst in Kauf genommene Subjektivität mit sich bringt.

Diese Subjektivität beginnt schon bei der Auswahl der Forschungsfrage und gilt somit vermutlich auch für Forscher, die andere methodische Zugänge wählen. Im Mittelpunkt steht das Erkenntnisinteresse des Forschers, und das ist subjektiv und in hohem Maße individuell.⁷² Dies erfordert vom Forscher Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, der durchlaufen wurde. Sowohl die Forschungssituation wie auch die Beobachtungen sollten genau protokolliert werden (vgl. Spöhring 1989, S. 69 f.). Dieser Forderung wurde im Rahmen der Arbeit an

⁷² Auftragsforschung wird hier bewusst nicht mitgedacht.

verschiedenen Stellen entsprochen, wobei selbst die Protokollierung wiederum von der Subjektivität des Forschers abhängt. Zwar können Interviews wörtlich transkribiert werden, aber die Aufzeichnungen, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen gemacht werden, unterliegen wiederum der Selektion und Interpretation des Forschers. Darüber hinaus verzichtete der Forscher im Zuge der Untersuchung, sich direkt und in unmittelbarer Anwesenheit anderer Akteure Notizen zu machen. Forschendes Handeln wird von manchen Menschen als bewertendes Handeln betrachtet, was die Konsequenz haben könnte, dass das Anfertigen einer Notiz nach einer Handlung aus der Perspektive der Beobachteten als unmittelbare (Be-) Wertung der Situation gesehen werden könnte und somit in der Handlung noch einschränkender empfunden wird. Die Protokolle wurden stets im Anschluss in Form eines Gedächtnisprotokolls erstellt. Dies erbringt möglicherweise wiederum selektive Ergebnisse, doch es stellte einen Versuch dar, durch das permanente Anfertigen von Notizen nicht unmittelbar im Feld und der Handlung einen Interventionsakt zu setzen.

Der Versuch, die reine Subjektivität zu überwinden und Transparenz in den Forschungsprozess zu bringen, verlangt vom Forscher, dass die Daten mit den sozialen Beziehungen der Gruppen, in denen diese entstanden sind, verbunden werden, wobei er auf eine objektive, wissenschaftliche Analyse Wert legen soll (vgl. Spöhring 1989, S. 69 f.). In einem ersten Schritt soll der Forscher durch Begrifflichkeiten und Konzepte für den Untersuchungsgegenstand sensibilisiert werden. Nach der Operationalisierung und Datenerhebung erfolgt der nächste Schritt: Das Aufstellen einer formalen Theorie, die mögliche Erklärungen für Verhaltensformen der handelnden Akteure erlauben soll.

Im vorliegenden Fall wurde die Transparenz mittels der theoretischen Fundierung, die im ersten Abschnitt offengelegt wurde und vor der die Daten im Anschluss interpretiert wurden, versucht zu erreichen. „Dazu wird ein multimethodisches Instrumentarium zur Informationsgewinnung empfohlen: teilnehmende Beobachtung, freie Interviews, Gruppendiskussionen, die Auswertung von Lebensgeschichten, Briefen, Tagebüchern und das Auszählen von Merkmalshäufigkeiten, ‚falls das lohnend erscheint‘.“ (Spöhring 1989, S. 68) Dieser Methodenpluralismus erfordert vom Forscher eine gewisse Offenheit, da die methodischen Schritte

ständig reflektiert werden müssen und gegebenenfalls auch angepasst werden. „Der Forscher will durch die Exploration zu einem klaren Verständnis seines Problems kommen und erkennen, was angemessene Daten dafür sind und welche konzeptuellen Mittel zur Verfügung stehen.“ (Lamnek 2005, S. 39) Das methodische Vorgehen muss sowohl dem prozessualen Charakter als auch dem statischen Charakter des Feldes gerecht werden (vgl. Spöhring 1989, S. 69 f.).

Die bei dieser Arbeit zum Einsatz gekommenen Methoden der Beobachtung, Dokumentenanalyse und problemzentrierten Interviews konnten dem Anspruch, die Forschungsfrage zu beantworten, in ausreichendem Maße entsprechen. Wenngleich selbstkritisch angemerkt werden muss, dass es beim problemzentrierten Interview zwar grundsätzlich möglich ist, den Leitfaden während der Gespräche anzupassen und zu verändern, dies aber aus der gewonnenen Erfahrung nicht zu empfehlen ist. Bei 21 Gesprächen, die in der vorliegenden Arbeit geführt wurden, wäre der Leitfaden beim letzten Gespräch nicht mehr derselbe wie zu Beginn, was die mögliche Konsequenz mit sich brächte, dass zwar viele Bilder über ein Problem erarbeitet werden, nicht aber auf ein konkretes Problem bezogen. Deshalb blieb der Leitfaden in den geführten Interviews gleich. Einzig bei einigen wenigen Ausnahmen wurde die Chance genutzt, individuell auf spezielle Punkte einzugehen. Dies erleichtert das Vorgehen sehr und macht die Arbeit ein Stück weit transparenter.

Am Ende der Arbeit wurde allerdings nicht eine formale Theorie aufgestellt, sondern die bestehende Theorie wurde vor dem Hintergrund der Daten reflektiert und auf die Übertragbarkeit auf die Organisation Schule geprüft, um daraus einen Ansatz für eine Theorie der Schule zu entwickeln. Dieses Vorgehen sollt davor bewahren, dass die Theorie den Daten „übergestülpt“ (Strauss 1994, S. 40) wird. Mancherorts wird gefordert, ohne theoretische Vorüberlegungen ins Feld zu gehen, was aber m. E. nicht haltbar ist. Ein Forscher legt seinen Fokus auf die Themen, die ihn interessieren und bringt somit entsprechendes (Vor-) Wissen mit.

Einer der Mitbegründer der Grounded Theory, Anselm Strauss, empfiehlt sogar, Vorwissen und Kontextwissen zu nützen: „Dieses Kontextwissen sollte wegen der in der Forschung vorherrschenden Lehrmeinung, derzufolge die Forschung ten-

denziös wird, wenn persönliche Erfahrungen und Daten ins Spiel kommen, nicht ausgeblendet werden; denn derlei Maßstäbe führen dazu, dass wertvolles Kontextwissen unterdrückt wird. Wir sagen aber lieber: „Graben Sie in Ihrem Erfahrungsschatz, möglicherweise finden Sie Gold!“ (Strauss 1994, S. 36) Das Bewusstwerden der eigenen theoretischen Vorannahmen und des eigenen Kontextwissens schärft den Blick auf den Untersuchungsgegenstand. Gleichmaßen wird durch diese Fokussierung auch bewusst gemacht, was alles nicht in die Untersuchung miteinbezogen wurde. Im vorliegenden Fall wurde bspw. kein Augenmerk auf unterrichtsmethodische, curriculare Fragestellungen gerichtet.

Spöhring (vgl. 1989, S. 69 f.) formuliert, dass Untersuchungen erst dann als zumindest vorläufig abgeschlossen bezeichnet werden können, wenn die Symbole und die Interaktionen im Zusammenhang betrachtet worden sind. Diese Überlegung verfolgt das Ziel, Diskrepanzen zwischen verschiedenen Perspektiven aufzuzeigen.

Diese Untersuchung und somit die Arbeit hat die eingangs formulierten Forschungsfragen näher untersucht und einer genaueren Betrachtung unterzogen. Dabei wurde auch der Versuch unternommen, die Symbole und die Interaktionen im Zusammenhang zu betrachten und die Ergebnisse darzustellen. Die formulierten Thesen und die theoretische Einordnung der Arbeit zeigen jedoch auf, dass mit der Arbeit mehr Fragen aufgeworfen wurden, als beantwortet werden konnten. Somit ist diese Arbeit nicht abgeschlossen, sondern vielmehr möglicher Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen.

Literaturverzeichnis

Bücher und Zeitschriften

Abel, Jörg und Ittermann, Peter: Mitbestimmung im Wandel – Daten und Trends. In: Abel, Jörg und Ittermann, Peter (Hrsg.): Mitbestimmung an den Grenzen? Arbeitsbeziehungen in Deutschland und Europa, S. 11 – 37, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 2001.

Adam, Hermann: Bausteine der Politik. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2007.

Adorno, Theodor W.: Stichworte. Kritische Modelle 2, 2. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1969.

Aff, Josef: Wirtschaftsdidaktik zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischem Anspruch. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 100, Heft 1, S. 26 – 42, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 2004.

Aff, Josef: Vorwärts in die Zukunft zurück. Anmerkungen zur Zukunft der wirtschaftsberuflichen Bildung in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Handelsakademien. In: wissenplus, Heft 5-07/08, S. 11 – 17, Manz Verlag, Wien, 2008.

Alt, Ramona: Mikropolitik. In: Weik, Elke und Lang, Rainhart: Moderne Organisationstheorien, Eine sozialwissenschaftliche Einführung, S. 286 – 318, Gabler Verlag, Wiesbaden, 2001.

Altrichter, Herbert: Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: Bastian, Johannes et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, S. 145 – 163, Leske und Budrich, Opladen, 2000.

Altrichter, Herbert: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, Wolfgang und Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, S. 85 – 102, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2004.

Altrichter, Herbert: Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit. In: Pädagogische Führung, 16 Jg., Heft 4, S. 160 – 163, Wolters Kluwer, München, Neuwied, 2005.

Altrichter, Herbert: Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. In: Pädagogik, 58. Jg., Heft 3, S. 6 – 29, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2006.

Altrichter, Herbert und Heinrich, Martin: Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert, Brüsemeister, Thomas und Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, S. 55 – 103, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2007.

Altrichter, Herbert, Messner, Elgrid und Posch, Herbert: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden, 2. Auflage, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze, 2006.

Altrichter, Herbert und Salzgeber, Stefan: Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In: Altrichter, Herbert und Posch, Peter (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung: Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule, S. 96 – 169, StudienVerlag, Innsbruck und Wien, 1996.

Anderson, Lorin W.: Die pädagogische Autonomie des Lehrers: Chancen und Risiken. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen, S. 121 – 133, Böhlau Verlag, Köln und Wien, 1991.

Atteslander, Peter et al.: Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Auflage, Walter de Gruyter, Berlin, 2003.

Atteslander, Peter et al.: Methoden der empirischen Sozialforschung, 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Walter de Gruyter, Berlin, 2006.

Auer, Manfred: Personalentwicklung und betriebliche Mitbestimmung. Eine mikropolitische Analyse, Gabler Verlag-Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 1994.

Auer, Manfred: Vereinbarungskarrieren. Eine karrieretheoretische Analyse des Verhältnisses von Erwerbsarbeit und Elternschaft, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 2000.

Auer, Manfred und Edlinger, Gabriela: Begeisterung, Befähigung, Ermöglichung – Der Einfluss des Personalmanagement auf die Innovativität von Organisationen. In: Pikke-maat, Birgit et al. (Hrsg.): Innovationen im Tourismus. Wettbewerbsvorteile durch neue Ideen und Angebote, S. 137 – 149, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2006.

Auer, Manfred et al.: Mikropolitische Perspektiven der Personalentwicklung. In: Laske, Stephan und Gorbach, Stefan (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung, Konzeptionen – Analysen – Perspektiven, S. 153 – 169, Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung, Wien, 1993.

Auer, Manfred und Salzgeber, Stefan: Zur Entgrenzung der Politik in der Betriebswirtschaftslehre und in Organisationen. In: Weber, Wolfgang, Pasqualoni, Pier-Paolo und Burtscher, Christian (Hrsg.): Wirtschaft, Demokratie und soziale Verantwortung. Kontinuitäten und Brüche, S. 181 – 201, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2004.

Auer, Manfred und Welte, Heike: Social position of equal opportunity actors in Austria. In: Equal Opportunities International, Vol. 26, No. 8, S. 778 – 801, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2007.

Auernheimer, Georg und Doehlemann, Martin: Mitbestimmung in der Schule, Juventa Verlag, München, 1971.

Baacke, Dieter und Brücher, Bodo: Mitbestimmung in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982.

Bachert, Robert und Vahs, Dietmar: Change Management in Nonprofit-Organisationen, Schaeffer-Poeschl Verlag, Stuttgart, 2007.

Ball, Stephen J.: The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organizations, Routledge, New York, 1987.

Barlösius, Eva: Pierre Bourdieu, Campus Verlag, Frankfurt und New York, 2006.

Baumgarter, Peter und Welte, Heike: Lernen lehren – Lehren lernen: Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik. In: Meixner, Johanna und Müller, Klaus (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis, S. 273 – 294, Luchterhand Verlag, Neuwied, 2001.

Baumgarter, Peter und Welte, Heike: Theoriestimulierte Reflexion und praktische Erprobung: Perspektiven einer kritischen Wirtschaftspädagogik. In: Baumgarter, Peter und Welte, Heike (Hrsg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik, S. 9 – 13, Studien Verlag, Innsbruck und Wien, 2002.

Beisheim, Margret, von Eckardstein, Dudo und Müller, Matthias: Partizipative Organisationsformen und industrielle Beziehungen. In: Müller-Jentsch, Walther (Hrsg.): Konfliktpartnerschaft, Akteure und Institutionen der industriellen Beziehungen, S. 123 – 138, Rainer Hampp Verlag, München, 1991.

Belzer, Volker: Leitbilder – Potentiale und Perspektiven für moderne Organisationen. In: Belzer, Volker (Hrsg.): Sinn in Organisationen? – oder: Warum haben moderne Organisationen Leitbilder?, S. 13 – 54, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 1995.

Berger, Ulrike und Bernhard-Mehlich, Isolde: Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien, 5. Auflage, S. 133 – 168, W. Kohlhammer Druckerei, Stuttgart, 2002.

Bischoff, Detlef: Macht. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 164 – 166, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Bleicher, Knut: Leitbilder. Orientierungsrahmen für eine integrative Managementphilosophie, 2. Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 1994.

Blumschein, Harro: Personalpolitik, Personalplanung und Mitbestimmung. Eine empirische Untersuchung, Planungs- und Organisationswissenschaftliche Schriften, München, 1981.

Bogumil, Jörg und Schmid, Josef: Politik in Organisationen. Organisationstheoretische Ansätze und praxisbezogene Anwendungsbeispiele, Leske und Budrich, Opladen, 2001.

Bosetzky, Horst: Mikropolitik, Machiavellismus und Machtkumulation. In: Küpper, Willi und Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, S. 27 – 37, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1988.

Braczyk, Hans-Joachim: Organisation in industriesoziologischer Perspektive. In: Ortmann, Günther et al. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, S. 530 – 575, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997.

Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Klett-Cotta, Stuttgart, 1981.

Brüggemeier, Martin: Budgetspiele. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 35 – 38, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Büchter, Karin und Gramlinger, Franz: Kooperation in der Organisation Berufsschule als Mikropolitik. Theoretische Annäherungen und Überlegungen. In: Dilger, Bernadette et al. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchs WISLOK, S. 103 – 121, Eusl, Paderborn, 2003.

Buhse, Heike: Innovations-Management in turbulenten Zeiten, Peter Lang, Fankfurt am Main, 2006.

Burgstaller, Franz und Leitner, Leo: Pädagogische Markierungen, Probleme – Prozesse – Perspektiven. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte (1962 – 1987), Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1987.

Burmeister, Karl Heinz: Fremdenverkehr und Alpinismus. In: Land Vorarlberg (Hrsg.): Vorarlberg Chronik, S. 77 – 79, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Vorarlberger Verlagsanstalt, Dornbirn, 2005.

Buse, Michael J. und Nelles, Wilfried: Überblick über die Formen der politischen Beteiligung. In: von Alemann, Ulrich (Hrsg.): Partizipation – Demokratisierung – Mitbestimmung. Problemstellung und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft – Eine Einführung, S. 79 – 111, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1975.

Clegg, Stewart, Courpasson, David und Phillips, Nelson: Power and Organization, Sage Publications, Los Angeles, London, New Dehli und Singapore, 2006.

de Colle, Simone: Die Systematik des Stakeholder-Managements. In: Wieland, Josef (Hrsg.): Handbuch Wertemanagement, S. 526 – 550, Murmann Verlag, Hamburg, 2004.

Cropley, Arthur J.: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung, Verlag Dietmar Klotz, Eschborn bei Frankfurt am Main, 2002.

Crozier, Michel und Friedberg, Erhard: Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns, Athenäum Verlag, Königstein, 1979.

Davis, Morton D.: Spieltheorie für Nichtmathematiker, 2. Auflage., Oldenbourg Verlag, München und Wien, 1993.

van Deth, Jan W.: Vergleichende politische Partizipationsforschung. In: Berg-Schlooser, Dirk und Müller-Rommel, Ferdinand (Hrsg.): Vergleichende Politikwissenschaft. Ein einführendes Studienhandbuch, S. 167 – 187, Nachdruck der 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.

Deutschmann, Lisa: Wissensmanagement in der Weiterbildung. Das Potenzial von neuen Lernumgebungen, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 2003.

Dixit, Avinash K. und Nalebuff, Barry J.: Spieltheorie für Einsteiger, Schäffer-Poeschl Verlag, Stuttgart, 1995.

Dörfler, Volker: Dienstleistungsbetrieb Schule. Konsequenzen für das pädagogische Management, Verlagsbuchhandlung, München, 2007.

Drucker, Peter: Managing the Non-profit Organization. Practices and Principles, Butterworth-Heinemann, Oxford, 1990.

Dubs, Rolf: Die Führung einer Schule, Leadership und Management, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 1994.

Dubs, Rolf: Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: Pädagogische Führung, 16. Jg., Heft 1, S. 4 – 10, Wolters Kluwer, München und Neuwied, 2005.

Eder, Ferdinand: Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. – 13. Klasse (LFSK 8 – 13), Hogrefe-Verlag, Göttingen, 1998.

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart, Band 5, Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1988.

Engelhardt, Hans D.: Total Quality Management (TQM). Konzept – Verfahren – Diskussion, Kessler Verlagsdruckerei, Bobingen, 2001.

Esslinger, Ilona: Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung von schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2002.

Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 56 – 68, Studienausgabe, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2003.

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.

Feuerstein, Christian: Die strukturelle Entwicklung der Vorarlberger Wirtschaft seit 1946. In: Land Vorarlberg (Hrsg.): Vorarlberg Chronik, S. 324 – 326, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Vorarlberger Verlagsanstalt, Dornbirn, 2005.

Flaig, Hermine: Bludenz – eine gefährlich kleine Stadt. In: Tschaikner, Manfred (Hrsg.): Bludenz Lesebuch. Allerlei übers Städtle, S. 12, Bucher Druck Verlag, Hohenems, 2007.

Flecker, Jörg, Krenn, Manfred und Riesenecker-Caba, Thomas: Innovationspolitik und Mitbestimmung, Manz Verlag, Wien, 1997.

Flick, Uwe: Konstruktivismus. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 150 – 164, 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2005a.

Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe und von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 309 – 318, 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2005b.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Vollständig überarbeitet und erweiterte Neuauflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2007.

Frege, Carola: The Discourse of Industrial Democracy: Germany and the US Revisited. In: Economic and Industrial Democracy, Vol. 26 (Nr. 1), S. 151 – 175, Sage Publications, London, Thousand Oaks and New Dehli, 2005.

Frey, Vera und König, Stephan: Mut zur Macht. Starke Schulen brauchen Starke Lehrer, 2. unveränderte Auflage, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007.

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 371 – 395, Studienausgabe, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2003.

Friedberg, Erhard: Zur Politologie von Organisationen. In: Küpper, Willi und Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, S. 39 – 52, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1988.

Friedberg, Erhard: Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns, Campus Verlag, Frankfurt/Main und New York, 1995.

Froschauer, Ulrike und Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, WUV-Universitätsverlag, Wien, 2003.

Fuchs, Dieter: Die Aktionsformen der neuen sozialen Bewegungen. In: Falter, Jürgen W., Fenner, Christian und Greven, Michael (Hrsg.): Politische Willensbildung und Interessenvermittlung, Verhandlungen der Fachtagungen der DVPW vom 11. – 13. Oktober 1983 in Mannheim, S. 621 – 634, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1984.

Gabriel, Oscar und Brettschneider, Frank: Politische Partizipation. In: Jarren, Otfried et al. (Hrsg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft, S. 285 – 291, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1998.

Gabriel, Oscar et al.: Sozialkapital und Demokratie. Zivilgesellschaftliche Ressourcen im Vergleich, WUV-Universitätsverlag, Wien, 2002.

Geister, Oliver: Die Ordnung der Schule, Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht, Waxmann Verlag, Münster, 2006.

Gerhold, Lars: Individueller Umgang mit makrosozialer Unsicherheit – Methoden und Ergebnisse einer qualitativen Teilstudie. In: Kuckartz, Udo (Hrsg.): CAQD 2008, 10. MAXQ-DA-Anwendertagung zur Computerunterstützten Analyse Qualitativer Daten, S. 48 – 60, Philipps-Universität Marburg, Marburg, 2008.

Getzner, Manfred A.: Getzner, Mutter & Cie. Bludenz und die Entwicklung der Textilindustrie im Vorarlberger Oberland, Vorarlberger Verlagsanstalt, Feldkirch, o. J.

Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Campus Verlag, Frankfurt/M und New York, 1988.

Giddens, Anthony: The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration, Polity Press, Cambridge, 1999.

Giesel, Katharina, de Haan, Gerhard und Diemer, Tobias: Demokratie in der Schule. Fallstudie zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007.

Girtler, Roland: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit, 3. unveränderte Auflage, Böhlau Verlag, Wien, Köln und Weimar, 1992.

von *Glaserfeld, Ernst*: Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, S. 401 – 440, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1987.

von *Glaserfeld, Ernst*: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfunden Wirklichkeit, Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?, S. 16 – 38, 9. Auflage, Piper Verlag, München, 1997.

von *Glaserfeld, Ernst*: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, Heinz und Meier, Heinrich (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus, S. 9 – 39, 8. Auflage, Piper Verlag, München, 2005.

Gracián, Baltasar: Handorakel und Kunst der Weltklugheit, Anaconda Verlag, Köln, 2005.

Graf, Gerhard: Lean-Management-„Lean“-Stakes? Kritische Überlegungen zum „schlanken“ Führungskonzept aus der Perspektive des „Stakeholder“-Managementmodells, Dissertation, Universität Innsbruck, 1995.

Greifenstein, Ralph, Jansen, Peter und Kißler, Leo: Partizipationskompetenz und technisch-organisatorische Innovation-Ergebnisse dreier Fallstudien. In: Kißler, Leo (Hrsg.): Partizipation und Kompetenz. Beiträge aus der empirischen Forschung, S. 15 – 54, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1990.

Groher, Eva: Beschäftigungsorientierte Beratung. Ein Beitrag aus sozialkonstruktionistischer Perspektive, Verlag Dr. Kovac, Hamburg, 2007.

Harris, Marvin: Kannibalen und Könige. Die Wachstumsgrenzen der Hochkulturen, Klett-Cotta, Stuttgart, 1990.

Hartmann, Martin und Weiser, Bernhard: Unbewusste Inkompetenz? ... Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In: Kraler, Christian und Schratz, Michael (Hrsg.): Ausbildungsqualität im Lehrerberuf, S. 37 – 55, Lit-Verlag, Wien, 2007.

Hauschild, Jürgen und Salomo, Sören: Innovationsmanagement, 4. überarbeitete, ergänzte und aktualisierte Auflage, Verlag Franz Vahlen, München, 2007.

Heinrich, Peter: Sprache. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 265 – 266, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Hejl, Peter M.: Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, S. 303 – 339, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1987.

Helfferrich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.

Henning, Jörg: Organisationsreform als mikropolitische Gestaltungsprozeß, Behörden zwischen Bürokratie und Partizipation, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 1998.

von Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken, Eine Übung in praktischer Vernunft, Carl Hanser Verlag, München und Wien, 1993.

Herrmann, Ulrich: Der lange Abschied vom ‚geborenen‘ Erzieher. In: Bastian, Johannes et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, S. 15 – 32, Leske und Budrich, Opladen, 2000.

Hermanns, Harry: Interviewen als Tätigkeiten. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 360 – 368, 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2005.

Hilbert, Josef und Sperling, Hans J.: Die kleine Fabrik. Beschäftigung, Technik und Arbeitsbeziehungen, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 1990.

Hildebrand, Rolf: Was KTQ® und EFQM verbindet – und was sie trennt. In: Hellmann, Wolfgang (Hrsg.): Qualität meistern – KTQ® im EFQM – Kontext, S. 2 – 8, Baumann Fachverlag, Kulmbach, 2002.

Hill, Wilhelm: Unternehmenspolitik. In: Wittmann, Waldemar et al. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Teilband 3, Sp. 4366 – 4379, fünfte, völlig neu gestaltete Auflage, Schäffer-Poeschle Verlag, Stuttgart, 1993.

Hinterhuber, Hans H.: Strategische Unternehmensführung. I Strategisches Denken. Vision – Unternehmenspolitik – Strategie, 6. neubearbeitete und erweiterte Auflage, Walter de Gruyter, Berlin und New York, 1996.

Hinterhuber, Hans H.: Strategische Unternehmensführung, II Strategisches Handeln, 6. völlig neu bearbeitete Auflage, Walter de Gruyter, Berlin und New York, 1997.

Hinterhuber, Hans H. und Krauthammer, Eric: Wettbewerbsvorteil Einzigartigkeit. Vom guten zum einzigartigen Unternehmen, 2. neu bearbeitete Auflage, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005a.

Hinterhuber, Hans H. und Krauthammer, Eric: Leadership mehr als Management. Was Führungskräfte nicht delegieren dürfen, 4. Auflage, Gabler Verlag, Wiesbaden, 2005b.

Huhn, Dieter: Zeit als Argument. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 301 – 302, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Hussl, Richard: Demokratie am Arbeitsplatz. Mitbestimmung in der Perspektive der Tiroler Wirtschaftsverbände, Jugend und Volk, Wien, 1982.

Johnson, Phil: Whence Democracy? A Review and Critique of the Conceptual Dimensions and Implications of the Business Case for Organizational Democracy. In: *Organization*, Volume 13 (Nr. 2), S. 245 – 274, Sage Publications, London, Thousand Oaks und New Dehli, 2006.

Juranek, Markus: Schule und Recht. Das österreichische Schulrecht für die Praxis, öbv et hpt VerlagsgmbH, Wien, 2005.

Kaase, Max und Marsh, Alan: Political Action Repertory. Changes over Time and a New Typology. In: Barnes, Samuel et al. (Hrsg.): *Political Action. Mass Participation in Five Western Democracies*, S. 137 – 166, Sage Publications, Beverly Hills, 1979.

Kappler, Ekkehard et al.: Ökonomische Beurteilung der Mitbestimmung. Gutachten vor dem Bundesverfassungsgericht, Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Gesamthochschule Wuppertal, Wuppertal, 1981.

Kappler, Ekkehard und Rehkugler, Heinz: Konstitutive Entscheidungen. In: Heinen, Edmund et al. (Hrsg.): *Industriebetriebslehre. Entscheidungen im Industriebetrieb*, S. 73 – 240, 9. vollständig neu bearbeitete Auflage, Gabler Verlag, Wiesbaden, 1991.

Kell, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf und Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 453 – 484, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2006.

Kieser, Alfred: Organisationstheorien, 5. Auflage, W. Kohlhammer Druckerei, Stuttgart, 2002.

Kißler, Leo: Einleitung. In: Kißler, Leo (Hrsg.): *Partizipation und Kompetenz. Beiträge aus der empirischen Forschung*, S. 7 – 11, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1990.

Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2000.

Koenigs, Folkmar: Grundsatzfragen der betrieblichen Mitbestimmung, de Gruyter & Co., Hamburg, 1954.

Kotler, Philip und Bliemel, Friedhelm: Marketing – Management, Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung, 8. vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 1995.

Kotler, Philip und Bliemel, Friedhelm: Marketing-Management, Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung, 10. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 2001.

Kotter, Karl-Heinz und Dell, Joachim: Ein Qualitätsmanagement-Modell für ‚School Excellence‘ und seine Anwendung in deutschen Schulen. In: *Pädagogische Führung*, 13 Jg., Heft 4, S. 148 – 153, Wolters Kluwer, München und Neuwied, 2002.

Kotthoff, Hermann: Betriebsräte und Betriebliche Herrschaft. Eine Typologie partizipativer Handlungsformen und Deutungsmuster von Betriebsräten und Unternehmensleitungen, Campus-Verlag, Frankfurt am Main, 1979.

Kotthoff, Hermann: Betriebsräte und Bürgerstatuts. Wandel und Kontinuität betrieblicher Mitbestimmung, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 1994.

Kowal, Sabine und O'Connel, Daniel: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 437 – 447, 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2005.

Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 2. aktualisierte und erweitert Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2007.

Kuhn, Markus: Eine kurze Geschichte Vorarlbergs. Ereignisse, Persönlichkeiten, Jahreszahlen, Verlag Carl Ueberreuter, Wien, 2005.

Kuttner, Robert: Everything for Sale. The Virtues and Limits of Markets, 2. print, Knopf, New York, 1997.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Auflag, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2005.

Lingkost, Angelika und Kramer, Rolf-Torsten: Schulische Partizipationsstrukturen im Spannungsfeld von Autonomieermöglichung und Autonomienegation – Zur Rekonstruktion schulischer Partizipationsstrukturen anhand der Analyse einer Gesamtkonferenz. In: Combe, Arno et al. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie, S. 245 – S. 261, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1999.

Ludwig, Peter H.: Zur Trennschärfe von sogenannten quantitativen und qualitativen Forschungsverfahren – Ein vereinfachter Definitionsvorschlag. In: Empirische Pädagogik, 18. Jg., (Heft 3), S. 337 – 349, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, 2004.

March, James G. und Simon, Herbert A.: Organizations, John Wiley & Sons, New York, London, Sydney, 1958.

Matzler, Kurt, Pechlaner, Harald und Renzl, Birgit: Werte schaffen – Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung. In: Matzler, Kurt, Pechlaner, Harald und Renzl, Birgit (Hrsg.): Werte schaffen. Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung, S. 3 – 20, Gabler Verlag, Wiesbaden, 2003.

Mauthe, Anne und Pfeiffer, Hermann: Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, Hans-Günter et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 9, S. 221 – 259, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1996.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 7. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2000.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2002.

Mayring, Philipp: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung. In: Mayring, Philipp und Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, S. 7 – 20, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2005.

Melzer, Wolfgang: Prolegomena: Methodische und inhaltliche Reflexionen zum Problem-bereich Elternpartizipation an Schule. In: Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Eltern – Schüler – Lehrer, Zur Elternpartizipation an Schule, S. 9 – 23, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1985.

Mergenthaler, Erhard: Die Transkription von Gesprächen. Eine Zusammenstellung von Regeln mit einem Beispieltranskript, Ulmer Textbank, Ulm, 1989.

Merkens, Hans: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 97 – 106, Studienausgabe, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2003.

Merkens, Hans: Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.

Merton, Robert: The Matthew Effect in Science. In: Science, Vol. 159, Issue 3810, S. 56 – 63, Washington D.C., 1968.

Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Band I. Für Anfänger, 5. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, 2001a.

Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Band II. Für Fortgeschrittenen, 5. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, 2001b.

Milbrath, Lester W. und Goel, Madan L.: Political Participation. How and Why do People get Involved in Politics?, Second Edition, Rand McNally College Publishing Company, Chicago, 1977.

Mitterlechner, Werner: Kann die Schule von der Wirtschaft lernen? Erfahrungen mit EFQM an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: Pädagogische Führung, 13. Jg., Heft 4, S. 168 – 171, Wolters Kluwer, München und Neuwied, 2002.

Modrow-Thiel, Brita: Partizipative Organisationsstrukturen und traditionelle Mitbestimmung in kleinen und mittleren Unternehmen – unvereinbare Konkurrenz oder konstruktive Ergänzung? In: Breisig, Thomas (Hrsg.): Mitbestimmung. Gesellschaftlicher Auftrag und

ökonomische Ressource. Festschrift für Hartmut Wächter, S. 203 – 227, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 1999.

Moldaschl, Manfred: Implizites Wissen und reflexive Intervention. Zur Theorie der organisationalen Lernresistenz und des geplanten Wandels. In: Senghaas-Knobloch, Eva (Hrsg.): Macht, Kooperation und Subjektivität in betrieblichen Veränderungsprozessen, mit Beispielen aus Aktionsforschung und Prozeßberatung in Klein- und Mittelbetrieben, S. 135 – 166, LIT Verlag, Münster, 2001.

Morgan, Gareth: Bilder der Organisation, 4. Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart, 2006.

Muhr, Thomas: Beratung und Macht. Mikropolitische Fallstudie einer Organisationsberatung, Dissertation, Universität Bielefeld, 2004.

Müller, Sabine: Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Möglichkeiten der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an innerschulischen Innovationsprozessen untersucht am Fallbeispiel der Hauptschule E., Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel und Berlin, 1996.

Müller-Jentsch, Walther: Mitbestimmung in Organisationen: Soziale *cum/versus* ökonomische Rationalität. Eine Argumentation in acht Thesen. In: Artus, Ingrid und Trinczek, Rainer (Hrsg.): Über Arbeit, Interessen und andere Dinge. Phänomene, Strukturen und Akteure im modernen Kapitalismus. Rudi Schmidt zum 65. Geburtstag, S. 143 – 158, Rainer Hampp Verlag, München und Mering, 2004.

Murgatroyd, Stephen und Morgan, Colin: Total Quality Management and the School, Open University Press, Buckingham (USA), 1993.

Neuberger, Oswald: Spiele in Organisationen, Organisationen als Spiele. In: Küpper, Willi und Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, S. 53 – 86, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1988.

Neuberger, Oswald: Spiel. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik, Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 259 – 262, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Neuberger, Oswald: Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1995.

Neuberger, Oswald: Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung, 6. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Lucius & Lucius Verlag, Stuttgart, 2002.

Neuberger, Oswald: Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung, 2. Auflage, Lucius & Lucius Verlag, Stuttgart, 2006.

Neuhauser, Georg und Wittwer, Helga: Das COOL-Projekt. Der Daltonplan in der Sekundarstufe II. Ein Dalton-inspirierter Schulentwicklungsprozess an der BHAK/BHAS – Steyr. In: Eichelberger, Harald (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik, S. 161 – 189, Studienverlag, Innsbruck und Wien, 2002.

Neuweg, Georg H.: Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellung für die Schulpraxis, 3. Auflage, Trauner Verlag, Linz, 2006.

Niederstätter, Alois: Die Erschließung des Landes. In: Land Vorarlberg (Hrsg.): Vorarlberg Chronik, S. 29 – 31, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Vorarlberger Verlagsanstalt, Dornbirn, 2005.

Nienhäuser, Werner: Wissen. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik, Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 297 – 299, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Ortmann, Günther: Macht, Spiel, Konsens. In: Küpper, Willi und Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiel in Organisationen, S. 14 – 26, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1988.

Ortmann, Günther: Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2003.

Ortmann, Günther und Becker, Albrecht: Management und Mikropolitik. In: Ortmann, Günther (Hrsg.): Formen der Produktion, Organisation und Rekursivität, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995.

Ortmann, Günther et al.: Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1990.

Ortmann, Günther und Sydow, Jörg und Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997.

Ortmann, Günther, Sydow, Jörg und Windeler, Arnold: Organisation als reflexive Strukturierung. In: Ortmann, Günther, Sydow, Jörg und Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, S. 315 – 354, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997.

Ostendorf, Annette: Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie. In: Münk, Dieter et al. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin, S. 164 – 173, Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills, 2007.

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 71 – 87, Studienausgabe, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2003.

Pekruhl, Ulrich: Partizipatives Management. Konzepte und Kulturen, Rainer Hampp Verlag, München, 2001.

Pelinka, Anton: Grundzüge der Politikwissenschaft, Böhlau Verlag, Wien, Köln und Weimar, 2004.

Philips, Denis C.: The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. In: Educational Researcher, Vol. 24, Oct., S. 5 – 12, Washington, D.C., AERA, 1995.

Pikkemaat, Birgit und Peters, Mike: Zur Relevanz von Innovationen im Tourismus: eine Einführung. In: Pikkemaat, Birgit et al. (Hrsg.): Innovationen im Tourismus. Wettbewerbsvorteile durch neue Ideen und Angebote, S. 3 – 6, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2006.

Pippke, Wolfgang: Innere Kündigung. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik, Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 114 – 115, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Popper, Karl R.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hoffmann und Campe, Hamburg, 1973.

Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, 2. Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart, 1988.

Posch, Peter und Altrichter, Herbert: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen, 1. Auflage, Studien Verlag, Innsbruck und Wien, 1997.

Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, Oldenbourg Verlag, München, 2005.

Ritscher, Hans: Die Rollenfunktionen des Lehrers. In: Dietrich Rainer et al. (Hrsg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion, S. 76 – 109, Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel, 1983.

Röbken, Heinke: Managementkonzepte in der Schulentwicklung. Eine Modeerscheinung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 9, Nr. 2, S. 255 – 272, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2006a.

Röbken, Heinke: Eine Modeerscheinung? Qualitätsmanagement in der Schule. In: Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, Heft 4, S. 23 – 25, Oldenbourg, München, 2006b.

Rolff, Hans-Günter et al.: Manual Schulentwicklung, Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, 3. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2000.

Rolff, Hans-Günter: Was wissen wir über die Entwicklung von Schule? In: Pädagogik, 58. Jg., Heft 6, S. 42 – 47, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2006.

Rosenbusch, Heinz S. und Schober, Otto: Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation, 2. Auflage, Schneider Verlag, Hohengehren, 1995.

Sacher, Werner: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schular-ten, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2008.

Sandner, Karl: Unternehmenspolitik – Politik im Unternehmen. Zum Begriff des Politi-schen in der Betriebswirtschaftslehre. In: Sandner, Karl (Hrsg.): Politische Prozesse in Unternehmen, S. 45 – 76, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York und Tokyo, 1989.

Scheibe, Wolfgang, Bohnsack, Fritz und Seidelmann, Karl: Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, 3. durchgesehene und ergänzte Auflage, Luchterhand, Neuwied/Berlin, 1966.

Scheipl, Josef und Seel, Helmut: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 – 1938, Leykam Verlag, Graz, 1985.

Scherer, Andreas G.: Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissen-schaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien, S. 1 – 37, 5. Auflage, W. Kohlhammer Druc-kerei, Stuttgart, 2002.

Schmitz, Sven-Uwe: Politikwissenschaftliche Theorien und Methoden. In: Frantz, Christia-ne und Schubert, Klaus (Hrsg.): Einführung in die Politikwissenschaft, S. 27 – 37, Lit Ver-lag, Münster, 2005.

Schnell, Hermann: Bildungspolitik in der zweiten Republik, Europaverlag, Wien, 1993.

Schöler, Walter und Pongratz, Gerhard: Lehrerverhaltenstraining für Unterricht in Schule und Betrieb, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1978.

Schratz, Michael und Iby, Manfred und Radintzky, Edwin: Qualitätsentwicklung: Verfah-ren, Methoden, Instrumente, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2000.

Schratz, Michael und Steiner-Löffler, Ulrike: Gemeinsam Schule lebendig gestalten: Anre-gungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1996.

Schründer-Lenzen, Agi: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruk-tion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 107 – 117, Studienausgabe, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2003.

Schultze, Rainer-Olaf: Partizipation. In: Nohlen, Dieter und Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe, Band 2, S. 647 – 649, Beck, München, 2004.

Schulz zur Wiesch, Jochen: Normen. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik, Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 193 – 195, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Schweppenhäuser, Hans G.: Der Kampf um die Mitbestimmung. Ein Schlagwort und seine sozialen Konsequenzen, Verlag die Kommenden, Freiburg i. B., 1967.

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, 6. Auflage, Berlin Verlag, Berlin, 1998.

Sloane, Peter F. E.: Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens, Eusl Verlag, Markt Schwaben, 1999.

Sloane, Peter F. E., Twardy, Martin und Buschfeld, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Eusl Verlagsgesellschaft, Paderborn, 2004.

Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen, FinanzBuch Verlag, München, 2006.

Spiess, Kurt: Die Schule entwickelt sich. Change Management in einem lose verbundenen System. In: Zeitschrift für OrganisationsEntwicklung, Heft 4, S. 50 – 57, Verlagsgruppe Handelsblatt, Düsseldorf, 2003.

Spöhring, Walter: Qualitative Sozialforschung, Teubner, Stuttgart, 1989.

Stahl, Heinz K.: Voraussetzungen für ein nachhaltig gelungenes Stakeholder-Management. In: Matzler, Kurt, Pechlaner, Harald und Renzl, Birgit (Hrsg.): Werte schaffen. Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung, S. 21 – 47, Gabler Verlag, Wiesbaden, 2003.

Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1999.

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung, Wilhelm Fink Verlag, München, 1994.

Sturzbecher, Detmar und Hess, Markus: Partizipation im Kindesalter. In: Hafeneger, Benno, Jansen, Mechthild und Niebling, Torsten (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren, S. 41 – 62, Verlag Barbara Budrich, Opladen, 2005.

Terhart, Ewald: Entwicklungen und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.):

Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 27 – 42, Studienausgabe, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2003.

Thoma, Michael und Ammann, Markus: Die Bedeutung forschungsmethodischer Kompetenzen für das professionelle Handeln von Lehrern an wirtschaftsbeurteilenden Schulen, In: wissenplus, Heft 5 – 06/07, S. 36 – 41, Manz Verlag, Wien, 2007.

Tyradellis, Daniel: Autorität. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik, Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 24 – 25, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Varian, Hal R.: Grundzüge der Mikroökonomik, 3. Auflage, R. Oldenbourg Verlag GmbH, München, 1995.

Walder, Bibiana: Innovationsverhalten und Innovationsmanagement in der Dienstleistungsbranche, dargestellt am Beispiel touristischer Dienstleistungen, Dissertation, Universität Innsbruck, 2005.

Walgenbach, Peter: Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien, S. 355 – 375, 5. Auflage, W. Kohlhammer Druckerei, Stuttgart, 2002.

Watschinger, Josef: Die ‚erziehende‘ Kraft der Schulräume. Der Raum als dritter Pädagoge. In: Pädagogische Führung, 18. Jg., Heft 1, S. 13 – 14, Wolters Kluwer, München, Neuwied, 2007.

Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen, 2. Auflage, Taschenbuchsonderausgabe, Piper Verlag GmbH, München und Zürich, 2005.

Watzlawick, Paul: Wenn du mich wirklich liebtest, würdest du gern Knoblauch essen, Über das Glück und die Konstruktion der Wirklichkeit, 4. Auflage, Piper Verlag, München und Zürich, 2007.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Auflage, Studienausgabe, Mohr, Tübingen, 1972.

Weick, Karl E.: Educational Organizations as Loosely coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, Nr. 1, S. 1 – 19, Graduate School of Business and Public Administration. Cornell University of Ithaca, Ithaca, 1976.

Weick, Karl E.: Der Prozess des Organisierens, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1995.

Weidemann, Bernd: Lernen mit Medien. In: Krapp, Andreas und Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Auflage, S. 415 – 465, Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, 2001.

Welte, Heike: Der Berufseinstieg von Wirtschaftsakademikern. Eine sozialisationstheoretische Studie, Gabler Verlag – Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 1999.

Wiater, Werner: Theorie der Schule, 2. Auflage, Auer Verlag, Donauwörth, 2006.

Wilbers, Karl: Qualität beruflicher Bildung: Amorphes Plastikwort oder erkenntnisleitende Kategorie. In: Weiterbildung, Heft 2, Luchterhand, Köln, 2008.

Wilde, Hansjürgen und Fieguth, Gert: Information und Informationsmanagement. In: Heinrich, Peter und Schulz zur Wiesch, Jochen (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik, Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, S. 108 – 111, Leske und Budrich, Opladen, 1998.

Winkel, Rainer: Theorie und Praxis der Schule oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens, Schneider-Verlag, Hohengehren, 1997.

Wittig, Klaus-Jürgen: Prozessmanagement, Qualitätsmanagement nach ISO 9001:2000, Umweltmanagement nach ISO 14001:1996, EFQM-Modell für Excellence, J. Schlembach Fachverlag, Weil der Stadt, 2002.

Wöhe, Günter: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 14. überarbeitete Auflage, Verlag Franz Vahlen, München, 1981.

Wöhe, Günter und Döring, Ulrich: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 23. vollständig neu bearbeitete Auflage, Verlag Franz Vahlen, München, 2008.

Woll, Helmut: Wirtschaftspädagogik und ökonomische Vernunft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 98, Heft 3, S. 373 – 382, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 2002.

Wolff, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 502 – 513, 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2005.

Wrona, Thomas: Die Fallstudienanalyse als wissenschaftliche Forschungsmethode, ESCP-EAP Working Paper, Nr. 10, Berlin, 2005.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Paradigmenwechsel für die Entwicklungspraxis beruflicher Schulen und Folgen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 103, Heft 1, S. 75 – 100, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 2007.

Internetquellen

Internetquellen mit Verfasser

Aff, Josef et al.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?, Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Österreich Spezial 3, Februar, www.bwpat.de, 2008, abgerufen am 23.04.08

Ostendorf, Annette: Betriebliche Bildungsarbeit und das Wissen der Unternehmung. Eine sozialkonstruktionistische Untersuchung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe Nr. 9, Dezember, www.bwpat.de, 2005, abgerufen am 25.08.08

Gesetze aus dem Online-Rechtsinformationssystem

BGBI 1962: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 61. Stück, Jahrgang 1962, http://www.ris2.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf, abgerufen am 17. November 2008.

BGBI 1986: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 197. Stück, Jahrgang 1986, <http://ris1.bka.gv.at/bgbl-pdf/RequestDoc.aspx?path=bgblpdf/1986/19860197.pdf&docid=19860197.pdf>, abgerufen am 15. Juni 2007.

BGBI 2006: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Teil I, Jahrgang 2006, <http://ris1.bka.gv.at/authentic/index.aspx?page=doc&docnr=1>, abgerufen am 15. Juni 2007.

RGBI 1869: Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich, XXIX. Stück, Herausgegeben und versendet am 20. Mai 1869, <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?apm=0&aid=rgb&datum=18690004&seite=00000277>, abgerufen am 13. Juni 2007.

SchOG 1962: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 61. Stück, Jahrgang 1962, <http://ris1.bka.gv.at/bgbl-pdf/RequestDoc.aspx?path=bgblpdf/1962/19620061.pdf&docid=19620061.pdf>, abgerufen am 14. Juni 2007.

SchUG 1974: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 46. Stück, Jahrgang 1974, <http://ris1.bka.gv.at/bgbl-pdf/RequestDoc.aspx?path=bgblpdf/1974/19740046.pdf&docid=19740046.pdf>, abgerufen am 14. Juni 2007.

SchUG 1986: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 197. Stück, Jahrgang 1986, <http://ris1.bka.gv.at/bgbl-pdf/RequestDoc.aspx?path=bgblpdf/1986/19860197.pdf&docid=19860197.pdf>, abgerufen am 14. Juni 2007.

Internetquellen ohne Verfasser

http1: Gemeindevertretungsprotokoll der 24. öffentlichen Sitzung der Gemeindevertretung von Vandans, am 16. Mai 2007, http://www.vandans.at/gemeindevertretung_24.pdf, abgerufen am 24. Juli 2007.

http2: Online Bericht zum BAWAG-Prozess, http://orf.at/070731-15011/?href=http%3A%2F%2Fforf.at%2F070731-15011%2F15012txt_story.html, abgerufen am 1. August 2007.

http3: Vandans-Info, Amtliche Mitteilungen, Nr. 12, 26. Juni 2007, <http://www.vandans.at/1207-logo.pdf>, abgerufen am 24. Juli 2007.

http4: Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, <http://www.bhak-bludenz.ac.at>, abgerufen am 23. April 2008.

http5: AMS, Arbeitsmarktservice, <http://iambweb.ams.or.at/ambweb/AmbwebServlet?trn=start>, abgerufen am 28. April 2008.

http6: Getzner Textil AG, www.getzner.at, abgerufen am 25. April 2008.

http7: Vorarlberger Illwerke, <http://www.illwerke.at/inhalt/6271.htm>, abgerufen am 25. April 2008.

http8: Alpenregion Bludenz, <http://www.alpenregion.at>, abgerufen am 26. April 2008.

http9: Leitbild der kaufmännischen Schulen, http://www.hak.cc/index_oal.htm, abgerufen am 9. Juni 2008.

Sonstige Dokumente

Amt der Stadt Bludenz: Aktuell, Nr. 131, Dezember 2007, Amt der Stadt Bludenz (Hrsg.), Bludenz, 2007.

Amt der Vorarlberger Landesregierung: Die Bevölkerung Vorarlbergs und die Staatsbürgerschaftsverleihungen im Jahr 2007, Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hrsg.), Bregenz, 2008a.

Amt der Vorarlberger Landesregierung: Schulstatistik 2006/07, Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hrsg.), Bregenz, 2008b.

Amt der Vorarlberger Landesregierung: Vorarlberger Arbeitsmarkt, Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hrsg.), Bregenz, 2008c.

Amt der Vorarlberger Landesregierung: Zahlenporträt der Gemeinden, Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hrsg.), Bregenz, 2008d.

EFQM: EFQM-Excellence einführen, EFQM, Brüssel, 2003.

Egle, Helmut: Schulbeurteilung – Umfrageergebnisse. In: JB 1999: Jahresbericht 1999, S. 10 – 12, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1999.

Egle, Helmut, Mitterlechner, Werner und Vonach, Gerhard: Qualitätsentwicklung an der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, Reader 1999/2000, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2000.

Graß, David und Kriz, Susanne: Imageanalyse der HAK/Has Bludenz, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1999.

JB 1995: Jahresbericht 1994/95, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1995.

JB 1996: Jahresbericht 1995/96, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1996.

JB 1997: Jahresbericht 1996/97, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1997.

JB 1998: Jahresbericht 1997/98, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1998.

JB 1999: Jahresbericht 1998/99, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1999.

JB 2000: Jahresbericht 1999/00, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2000.

JB 2001: Jahresbericht 2000/01, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2001.

JB 2002: Jahresbericht 2001/02, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2002.

JB 2003: Jahresbericht 2002/03, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2003.

JB 2004: Jahresbericht 2003/04, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2004.

JB 2005: Jahresbericht 2004/05, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2005.

JB 2006: Jahresbericht 2005/06, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2006.

JB 2007: Jahresbericht 2006/07, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2007.

JB 2008: Jahresbericht 2007/08, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2008.

Klima, Ilse: Bericht der Schul-Qualitäts-Projektmanagerin. In: *JB 2006: Jahresbericht 2006*, S. 8 – 9, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2006.

Mitterlechner, Werner: Bericht des Direktors. In: *JB 1995: Jahresbericht 1994/95*, S. 3 – 4, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1995.

Mitterlechner, Werner: Bericht des Direktors. In: *JB 1999: Jahresbericht 1998/99*, S. 1 – 3, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1999.

Mitterlechner, Werner: Bericht des Direktors. In: *JB 2003: Jahresbericht 2002/03*, S. 1 – 2, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2003.

Mitterlechner, Werner: Bericht des Direktors. In: *JB 2006: Jahresbericht 2005/06*, S. 1 – 7, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2006.

Mitterlechner, Werner: Bericht des Direktors. In: *JB 2008: Jahresbericht 2007/08*, S. 1 – 4, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2008.

Statistik Austria: Statistisches Jahrbuch Österreichs 2008, Statistik Austria (Hrsg.), Verlag Österreich, Wien, 2007.

Vonach, Gerhard: Unterwegs zur Schule der Zukunft. In: *JB 1999: Jahresbericht 1999*, S. 3 – 7, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1999.

Vonach, Gerhard: Qualität bedeutet unterwegs-sein. In: JB 2000: Jahresbericht 2000, S. 5 – 10, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2000.

Vonach, Gerhard: Trotzdem oder: Nur wer über den Zaun springt, gewinnt Freiheit. In: JB 2002: Jahresbericht 2002, S. 3 – 7, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2002.

Vonach, Gerhard: Neue Wege. In: JB 2003: Jahresbericht 2003, S. 9 – 11, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2003.

Vonach, Gerhard und Mitterlechner, Werner: Bewerbungsdokument, Austrian Quality Award 2001, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2001.